

MAFALDA SOFIA AMARAL DE MENEZES

2.º Ciclo de Estudos em Ensino do Inglês e de Espanhol
no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

**Macropropostas para a exploração de conteúdos socioculturais
na aula de Espanhol como Língua Estrangeira**

2014

Orientador: Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo

Coorientador: Mestre Mirta dos Santos Fernández

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto IPP:

Aos meus Pais,
pela compreensão, apoio e Amor incondicionais.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Rogelio Ponce de León Romeo, orientador deste trabalho.

À Professora Mirta dos Santos Fernández, pela dádiva tão generosa do seu tempo, do seu rigor, do seu profissionalismo e dos seus conhecimentos, traduzidos em sábios conselhos.

Aos Professores Mónica Barros, Marta Pazos, Mirta dos Santos, Pilar Nicolás, Fernando Ruíz e Sara Álvarez, que fizeram parte deste meu percurso e que tanto contribuíram para a consecução deste projeto.

À Professora Pilar Nicolás, que acompanhou o meu trabalho na Escola Secundária de Paredes, pelas suas críticas tão construtivas e pelas várias sugestões que me fez e que me ajudaram a crescer profissionalmente.

À minha orientadora, Carla Cabral Ferreira, pela partilha, pela disponibilidade, pela ajuda e pela amizade com que me brindou.

Às minhas companheiras de estágio, Ana Patrícia Bastos e Tânia Francisco de Oliveira, por todo o apoio e palavras de incentivo, que me animaram nos momentos mais difíceis.

Às minhas Amigas, Alexandra Pinto, Carla Barnabé e Ana Patrícia Bastos, pela partilha, pela entreaajuda, pela amizade e por sempre me fazerem sentir apoiada e querida.

Aos meus Pais, pela paciência com que entenderam as minhas "ausências" e com que lidaram com a ansiedade que nem sempre soube controlar.

A todos, o meu mais profundo agradecimento.

RESUMO

O presente relatório de fim de Mestrado configura uma reflexão pessoal que incide sobre todo um ano de trabalho. Pretende pôr em evidência a importância da *cultura* e do desenvolvimento da competência comunicativa intercultural na formação de jovens cidadãos do mundo, íntegros, criativos, autocríticos e tolerantes, capazes de relativizar diferenças culturais, de atenuar o seu próprio etnocentrismo e de evitar julgamentos baseados em preconceitos ou outras atitudes discriminatórias. Por isso, e porque a comunicação no interior da sala de aula reflete a riqueza e as dificuldades da comunicação (e da vida) em sociedade, proceder-se-á à descrição e análise das relações entre *cultura*, *sociedade* e *educação*, no intuito de fornecer um enquadramento teórico capaz de contextualizar e facilitar a compreensão das decisões práticas que tomámos ao longo do ano letivo para planificar quatro macropropostas de trabalho, e que permita entender melhor os resultados de um inquérito feito aos alunos, relativamente à forma como eles percebem a língua espanhola, o estudo da cultura, o Eu e o Outro.

Palavras-chave: cultura, sociedade, educação, competência intercultural, macropropostas

RESUMEN

Este trabajo de fin de Máster configura una reflexión personal relativa a todo un curso lectivo de trabajo. Con él pretendemos poner en evidencia la importancia de la cultura y del desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la formación de jóvenes ciudadanos del mundo, íntegros, creativos, autocríticos y tolerantes, capaces de relativizar diferencias culturales, de atenuar su propio etnocentrismo y de evitar prejuicios u otras actitudes discriminatorias. Por eso, dado que la comunicación en el interior del aula refleja la riqueza y las dificultades de la comunicación (y de la vida) en sociedad, se procederá a la descripción y al análisis de la relación existente entre cultura, sociedad y educación, con la intención de posibilitar un encuadramiento teórico capaz de contextualizar y de facilitar la comprensión de las decisiones prácticas que hemos tomado a lo largo del curso lectivo para diseñar cuatro macro-propuestas de trabajo, y que permita entender los resultados de una encuesta que distribuimos entre los alumnos, con relación a la forma como ellos perciben la lengua española, el estudio de la cultura, el Yo y el Otro.

Palabras-clave: cultura, sociedad, educación, competencia intercultural, macro-propuestas

ABSTRACT

The present report is a personal reflexion based on the work of an entire school year. It aims at showing the importance of culture and of the development of an intercultural communicative competence in the process of bringing young, fair, creative, auto critical and tolerant citizens into the world. Citizens capable of understanding and respecting the relativity of cultural differences, as well as of avoiding ethnocentrism and discrimination based on prejudices. Since communicating in the interior of a classroom reflects the richness and the difficulties of communication (and of life) in society, the relation between culture, society and education will be described and analyzed so as to provide a theoretical basis that allows a full understanding of the practical decisions we made while planning four macroproposals of work. It will also enhance the interpretation of the results of a questionnaire the students filled in, related to the way they perceive the Spanish language, the study of culture, themselves and other people.

Keywords: culture, society, education, intercultural competence, macroproposals.

SUMÁRIO

Resumo	IV
<i>Resumen</i>	V
<i>Abstract</i>	VI
Sumário	VII
Lista de figuras e gráficos	IX
Lista de siglas e acrônimos	X
 Introdução	 1

PARTE 1

CAPÍTULO 1 - CULTURA E SOCIEDADE	3
1.1. Definições gerais	3
1.2. Diferentes tipos de cultura:	6
1.2.1. <i>Cultura, cultura e kultura</i>	6
1.2.2. <i>Cultura essencial, legitimada e epidérmica</i>	8
1.3. O lugar da cultura nas sociedades atuais	11
1.3.1. Sociedades multiculturais e multilingues, cidadãos plurilingues e com competência pluricultural	11
1.3.2. A importância da pragmática para facilitar o entendimento cultural	13
1.3.3. O conflito e os choques culturais	15
1.3.4. A necessidade de evitar o etnocentrismo e a capacidade de solucionar problemas (consciência intercultural)	17
1.4. Características da comunicação intercultural	19
 CAPÍTULO 2 - CULTURA E EDUCAÇÃO	 21
2.1. A sala de aula como <i>microcosmos social e cultural</i>	21
2.1.1. As três culturas presentes (a cultura educativa do professor, a cultura específica de cada turma e as diferentes subculturas que lhe estão associadas)	22
2.1.2. O contexto de uso da língua, o contexto da aula e o contexto social em que se realiza a aprendizagem	24
2.2. Breve perspectiva histórico-didática do papel da cultura nos diferentes métodos e abordagens educativas	27

2.2.1. Métodos tradicionais: Gramática-Tradução, Natural, Audiolinguístico e Audiovisual	27
2.2.2. Abordagens mais recentes: abordagem comunicativa e por tarefas	30
2.2.3. Do sociocultural ao intercultural e da abordagem comunicativa à abordagem comunicativa intercultural	33
2.3. O tratamento dado à cultura nos documentos orientadores do ensino-aprendizagem de línguas:	36
2.3.1. QECR...	36
2.3.2. PCIC	39
2.3.3. Programa de Espanhol do Ministério da Educação (PEPOC)	41
2.4. O tratamento dado à cultura nos manuais de 7º e 9º anos adotados pela Escola Secundária de Paredes	42
2.5. O novo papel do professor de línguas estrangeiras: de mero transmissor a mediador intercultural e representante diplomático de diferentes culturas	44
2.6. O novo papel do aluno: de recetor passivo a etnógrafo ativo	47

PARTE 2

CAPÍTULO 3 - CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	49
3.1. A escola	49
3.2. As turmas	50
3.3. A prática pedagógica	50
3.3.1. Macroproposta nº 1 "Ojalá me quieras como soy"	51
3.3.2. Macroproposta nº 2 "Casas y cosas"	58
3.3.3. Macroproposta nº 3 "¿El hábito hace al monje?"	65
3.3.4. Macroproposta nº 4 "Comedia y terror"	74
3.3.5. Balanço dos resultados da prática letiva (conteúdos, metodologia e materiais utilizados)	82
3.4. Inquéritos dirigidos aos alunos	86
3.4.1 Apresentação	86
3.4.2. Recolha, tratamento e análise dos dados obtidos	87
4. Conclusão	102
Referências bibliográficas	105

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura nº1: Distinção de <i>Cultura</i> (com maiúscula), <i>cultura</i> e <i>kultura</i> segundo Miquel y Sans (2004, s. f.).....	6
Figura nº2: Dificuldades a nível de descodificação pragmática	14
Figura nº3: Diferentes perceções do Eu e do Outro	19
Figura nº4: A importância do contexto social na forma como percecionamos a imagem do Outro	26
Figura nº5: chuva de ideias realizada na aula com a intervenção dos alunos.....	52
Gráfico nº1: Inquérito aos alunos: Por que é que decidiste estudar Espanhol? ..	87
Gráfico nº2: Inquérito aos alunos: <i>A língua espanhola é...</i>	88
Gráfico nº3: Inquérito aos alunos: Achas mais fácil aprender Espanhol do que aprender Inglês ou Francês?	89
Gráfico nº4: Inquérito aos alunos: O que consideras mais importante numa aula de Espanhol?.....	89
Gráfico nº5: Inquérito aos alunos: <i>É importante comparar a nossa cultura e a de outros países na aula de Espanhol...</i>	90
Gráfico nº6: Inquérito aos alunos: Quais destas opções associas a cultura? ...	91
Gráfico nº7: Inquérito aos alunos: Gostas de tratar temas de cultura na aula de Espanhol?	92
Gráfico nº8: Inquérito aos alunos: Porquê?	92
Gráfico nº9: Inquérito aos alunos: <i>Quando pensas em Portugal, pensas em...</i>	93
Gráfico nº10: Inquérito aos alunos: <i>O fado é um género musical que...</i>	94
Gráfico nº11: Inquérito aos alunos: <i>Quando pensas em Espanha, pensas em...</i>	95
Gráfico nº12: Inquérito aos alunos: <i>A tourada é uma tradição que...</i>	95
Gráfico nº13: Inquérito aos alunos: <i>Os portugueses são...</i>	97
Gráfico nº14: Inquérito aos alunos: <i>Os espanhóis são...</i>	98
Gráfico nº15: Inquérito aos alunos: <i>Os povos da América Latina que falam espanhol são...</i>	99
Gráfico nº16: Inquérito aos alunos: Os portugueses, os espanhóis ou os dois?	101

LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS

ELE	Espanhol como Língua Estrangeira
L1	Língua Materna
L2	Língua Segunda
L3	Língua Terceira
LE	Língua Estrangeira
PCIC	<i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i>
PEPOC (3º ciclo, iniciação)	<i>Programa de Espanhol - Programa e Organização Curricular</i> (Programa oficial de Espanhol do Ministério de Educação de Portugal para o 3º ciclo do ensino básico, iniciação)
QECR	<i>Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, aprendizagem, ensino e avaliação.</i>
RAE	<i>Real Academia Española</i>

INTRODUÇÃO

Vivemos num mundo em permanente mudança. Os movimentos migratórios atuais motivados por fatores sociais, económicos, políticos ou religiosos (entre outros) são cada vez mais intensos, pelo que as nossas sociedades apresentam uma diversidade cultural sem precedentes, intensa e enriquecedora. Numa Europa cada vez mais global, novos desafios se colocam desde há alguns anos no intuito de promover o entendimento entre indivíduos de distintas etnias, portadores de identidades linguísticas e culturais diversificadas. Como refere Ramos (2003: 8) "la question de la diversité culturelle renvoie à celle de l' altérité, de la rencontre, du dialogue et de la communication". É neste âmbito do contacto entre o Eu e o Outro que se observam algumas tensões e mal-entendidos frequentemente provocados pela escassez de conhecimentos de ordem linguística e cultural. E é essencialmente aqui que a escola de hoje, e concretamente os professores de línguas estrangeiras, são chamados a intervir.

Segundo o *Programa de Espanhol - Programa e Organização Curricular* (PEPOC), 3º ciclo, nível de iniciação, publicado pelo Ministério de Educação de Portugal "ao aprender uma língua, não se adquire única e exclusivamente um sistema de signos mas, simultaneamente, os significados culturais que os signos comportam, i.e., o modo de interpretar a realidade" (Ministério da Educação, 1997:5). Língua e cultura parecem, desta forma, indissociáveis. E, porque quem aprende uma língua estrangeira (LE) começa por interpretar a realidade à luz da sua língua e cultura maternas, que lhe conferem uma identidade e personalidade próprias, torna-se imprescindível o encontro com a língua e a cultura meta, que fomente o pensamento crítico (descobrimo semelhanças e diferenças, e refletindo sobre elas) e que permita reformular, completando-a, a visão que temos da realidade que nos rodeia, do Eu e do Outro. Ao aluno atual de uma língua estrangeira não se pede que abdique de nada. Espera-se que tudo acrescente, ampliando o seu conhecimento do mundo e enriquecendo a sua forma de ser e de estar em sociedade, alcançando uma compreensão crítica e consciente de si próprio e da alteridade.

"Partimos de que la diversidad cultural empieza en la individualidad misma, y si la comunicación en una misma cultura es complicada, la comunicación intercultural es, por tanto de una gran complejidad" (Estévez Coto e Fernández de Valderrama, 2006: 18). Assim sendo, e porque de algo complexo mas inevitável se tratava, em muito contribuiu o *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas, aprendizagem, ensino e*

avaliação (QEER), um documento unificador redigido em 2001 pelo Conselho da Europa no intuito de promover o plurilinguismo e o pluriculturalismo dos indivíduos que compõem as sociedades europeias contemporâneas. Nele se defende que é função da escola e do professor de línguas estrangeiras, para além de dotar os indivíduos de ferramentas linguísticas, ajudá-los a desenvolver uma competência comunicativa intercultural que os prepare para a vida em comunidade, baseada no respeito pelas diferenças, na tolerância e na equidade, rumo a uma cidadania democrática.

O presente relatório configura uma reflexão pessoal que incide sobre todo um ano de trabalho. Pretende pôr em evidência a importância que reconhecemos à *cultura* e ao desenvolvimento de uma competência intercultural na formação de jovens cidadãos do mundo, íntegros, autocríticos e tolerantes. O trabalho consta de duas partes distintas, que se interrelacionam, complementando-se. Dado que a comunicação no interior da sala de aula reflete a riqueza e as dificuldades da comunicação "em sociedade", na primeira parte, de carácter teórico, proceder-se-á à descrição e análise das relações entre cultura e sociedade (capítulo um) e entre cultura e educação (capítulo dois), no intuito de fornecer um enquadramento teórico capaz de contextualizar e facilitar a compreensão das decisões que tomámos ao longo do ano letivo. Na segunda parte, de carácter prático, apresentaremos as quatro macropropostas de cariz cultural que aplicámos em duas turmas, uma de 7º, outra de 9º ano, na Escola Secundária de Paredes, e procederemos à apresentação de um inquérito feito aos alunos, com a consequente recolha e análise de dados, que permitem chegar a algumas conclusões interessantes sobre a forma como os alunos percecionam o estudo da língua, da cultura, o Eu e o Outro.

PARTE 1

CAPÍTULO 1 - CULTURA E SOCIEDADE

Neste primeiro capítulo iremos proceder ao início do enquadramento teórico do nosso trabalho. Para tal, tentaremos pôr em evidência a indissociabilidade que existe entre *cultura* e *sociedade*. Começaremos por definir *cultura* e apresentar distintas formas de a entender. Posteriormente, basear-nos-emos na opinião de especialistas na matéria para referir e descrever distintas tipologias culturais.

Numa segunda fase, passaremos à análise do lugar da cultura nas sociedades multiculturais atuais para entendermos o porquê da crescente necessidade de criarmos pontes de entendimento intercultural que permitam solucionar problemas e evitar conflitos e choques culturais derivados do excesso de etnocentrismo.

Terminaremos este capítulo descrevendo e analisando as características de uma comunicação que, cada vez mais, se quer intercultural e promotora de empatia, rumo a uma cidadania mais consciente num mundo cada vez mais global, diversificado e multicultural.

1.1. Definições gerais

O que significa *cultura*? Estaremos perante um conceito unívoco e indivisível que se refere a uma realidade estável e fixa ou deveremos perspetiva-lo de uma forma multidimensional, pela riqueza e variabilidade da realidade (ou realidades) a que se refere? São estas as duas questões principais iniciais que nos propomos responder para tentarmos clarificar o(s) significado(s) deste vocábulo.

O mundo é composto por inúmeras sociedades e cada uma delas é detentora da sua própria cultura. Ao consultarmos um dicionário de língua portuguesa (*Infopédia - Enciclopédia e Dicionários da Porto Editora*¹) deparamo-nos com as seguintes aceções de cultura:

- desenvolvimento de certas faculdades através da aquisição de conhecimentos; educação;

¹ *Cultura em Infopédia. Enciclopédia e dicionários Porto Editora*. Porto: Porto Editora, 2003-2014. Disponível em <http://www.infopedia.pt/lngua-portuguesa/cultura> (consultado em 20 de março de 2014).

- conjunto dos conhecimentos adquiridos que contribuem para a formação do **indivíduo** enquanto ser social;
- saber conjunto de costumes, de instituições e de obras que constituem a herança de uma **comunidade** ou **conjunto de comunidades**;
- sistema complexo de códigos e padrões partilhados por uma **sociedade** ou **grupo social** e que se manifesta nas normas, crenças, valores, criações e instituições que fazem parte da **vida individual e coletiva** dessa sociedade ou grupo².

Após leitura atenta destas definições, ficamos com uma percepção imediata da enorme riqueza e complexidade que o vocábulo *cultura* encerra. Não se trata, simplesmente, de um rótulo que permite caracterizar a formação ou a quantidade de conhecimentos de que um indivíduo dispõe em diversas áreas (a sua cultura literária, musical, arquitetónica, entre outras) e que permite posicioná-lo num determinado nível no seio da hierarquia social (ser entendido como uma pessoa culta ou, pelo contrário, pouco letrada). De facto, trata-se disso e de muito mais: é uma questão de identidade, para além de individual, também coletiva, que ganha novos significados quando associada a um tempo concreto e a um espaço geográfico específico. Por isso nos referimos às culturas portuguesa, espanhola, inglesa, entre outras, como diferenciadoras de determinadas comunidades/nacionalidades.

Como refere Sánchez, (1999: 7) "lo cultural está siempre relacionado con patrones y modelos, y con la distribución de los individuos en el espacio ecológico y, desde otro ámbito, en el sistema social". Percebe-se, por isso, que *cultura* e *sociedade* são noções indissociáveis que conformam a personalidade individual de cada um de nós, mas que também permitem proceder à identificação coletiva de um grupo através de um intrincado sistema de códigos e de padrões partilhados pelos seus diversos elementos. Entenda-se *grupo* na sua aceção mais lata, que pode designar tanto um pequeno conjunto de turistas num país estrangeiro, como uma comunidade, toda uma classe social ou mesmo uma nacionalidade (numa visão ainda mais global do mundo e do conceito de *cultura*, poderá ainda referir-se a conjuntos mais vastos, perspetivados desde um ponto de vista geográfico, já que para além da cultura europeia, africana, asiática e americana, não raras vezes dividimos o mundo em dois, referindo-nos, de uma forma simplista, à cultura ocidental e à cultura oriental). Porcher (1986), citado por Miquel e Sans (2004, s. f.³) refere que "toda cultura es un modo de clasificación, es la ficha de identidad de una

² As marcas a *negrito* não constam no texto original.

³ Trata-se de uma reedição de 2004 do artigo de Miquel e Sans "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua", publicado pela primeira vez na revista *Cable* em 1992. Dado ser extremamente difícil encontrar cópias da primeira publicação, a revista *redELE* decidiu reeditá-lo em formato eletrónico, em 2004, com ligeiras alterações realizadas pelas suas autoras. É a essa publicação de 2004 que nos referiremos de aqui em diante, e é do seu texto que passaremos a citar, incluindo as abreviaturas s. f. devido ao facto das páginas deste artigo carecerem de numeração.

sociedad, son los conocimientos de los que dispone; son las opiniones (filosóficas, morales, estéticas...) fundadas más en convicciones que en un saber". Sánchez (1999:9) acrescenta que

la cultura se manifiesta en el lenguaje, en el pensamiento y en la manera en la que los seres humanos deben comportarse en situaciones sociales concretas. [...] La cultura, por tanto, es aprendida, transmisible, dinámica, selectiva e interrelativa, y, por supuesto [...] abarca todo aquello que el individuo debe saber para desenvolverse en una sociedad concreta.

Por sua vez, Miquel (2004: 515) menciona que "la cultura es taxonómica y todos sus miembros comparten las mismas categorías, que les sirven como guía de funcionamiento dentro de su grupo". Assim sendo, a nossa cultura, tal como a nossa língua, define-nos enquanto indivíduos e, até certo ponto, condiciona a forma como nos organizamos, pensamos e agimos em sociedade, uma vez que "las diversas sociedades aceptan formas culturalmente asumidas, transmitidas y generadas, en las que coexiste un conjunto de formas símiles y disímiles" (Sánchez, 1999: 7). E, como defendem Miquel e Sans (2004, s. f.), "la cultura es, ante todo, una adhesión afectiva, un cúmulo de creencias que tienen fuerza de verdad y que marcan, en algún sentido, cada una de nuestras actuaciones como individuos miembros de una sociedad". Esta mesma ideia aparece no dicionário da RAE (*Real Academia Española*) uma vez que aí se define *cultura* como um "conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc." para além de um "conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico"⁴. Ora este juízo ou consciência crítica contribui, sem dúvida, para a formação do indivíduo enquanto ser social. Um ser social que necessita de se conhecer a si próprio para melhor se relacionar com os demais, em sociedade.

Por tudo o anteriormente exposto, julgamos não restarem dúvidas acerca da relação inequívoca entre o indivíduo, a língua, a cultura e a sociedade em que este se insere. cremos, igualmente, que apesar de existirem aspetos consensuais e genericamente aceites, por muito completa que seja uma definição que se dê de *cultura* "eso no garantiza que en ese gran marco que toda definición circunscribe, todos incluyamos los mismos conceptos" (Miquel e Sans, 2004, s. f.). Qualquer definição de cultura terá elementos variáveis e pecará sempre por defeito, porque ela mesmo se vê limitada pela visão cultural de quem a propõe, pela época em que vivemos e pelo lugar (em sentido territorial mas também figurativo) que ocupamos no mundo. Como referem

⁴ Definição parcial de *cultura* do *Diccionario de la lengua española*, da RAE. Disponível em <http://lema.rae.es/drae/?val=cultura> (consultado em 29 de julho de 2014).

Abdallah-Pretceille e Porcher (1996), citados por Castro e Pueyo (2003: 61) "toda cultura es un mestizaje, elaborado en el transcurso de los siglos y que ha ido conquistando poco a poco su originalidad, su definición, sus especificidades". Assim sendo, se a *cultura* (que distingue um indivíduo ou os distintos coletivos) "lejos de ser un ente homogéneo y fijo, es una realidad múltiple, cambiante y [...] no homogénea" (Castro e Pueyo, 2003: 61) que está em constante construção e evolução ao nível das diversas áreas que a compõem (formas de conduta social, linguagem, música, literatura, história...) e se no mundo existe uma tão grande variedade de culturas, então não restam dúvidas de que o fenómeno cultural deverá ser observado e analisado à luz de múltiplas perspetivas e não apenas através de uma visão una, monocromática e estática, seguramente muito limitada.

1.2. Diferentes tipos de cultura:

1.2.1. *Cultura*, *cultura* e *kultura*

Dada a riqueza do conceito, alguns investigadores sentiram necessidade de distinguir e classificar diferentes tipologias de cultura. Foi o que aconteceu com Lourdes Miquel e Neus Sans, que começaram por distinguir entre *Cultura* (com maiúscula), *cultura* (com minúscula ou 'a secas') e *kultura*, em 1992.

Segundo estas duas investigadoras, "lo cultural incluye una serie de fenómenos variopintos, pero sin embargo, clasificables" (2004, s. f.), que poderiam agrupar-se deste modo:

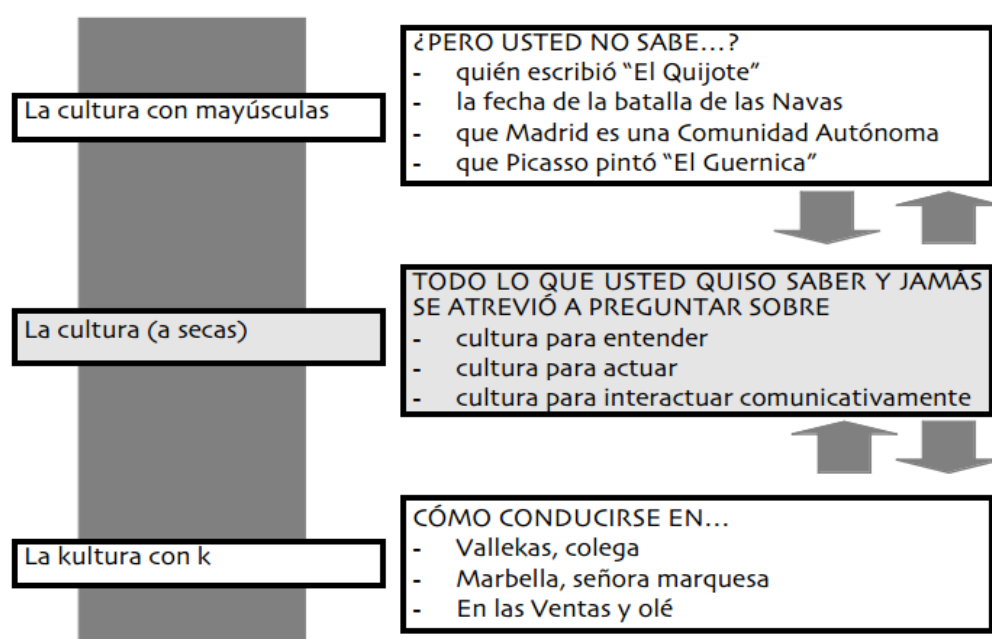


Figura nº1: Distinção de *Cultura* (com maiúscula), *cultura* e *kultura* segundo Miquel e Sans (2004, s. f.)

Para Miquel e Sans (2004, s. f.) "el cuerpo central de este esquema, lo que nosotras, coloquialmente, hemos denominado 'cultura a secas', comprende todo lo compartido por los ciudadanos de una cultura. Sería algo así como un estándar cultural". Trata-se, no fundo, de todo o conhecimento cultural subentendido, implícito e inerente a todos os nativos, que não está nos livros, mas que lhes permite atuar adequadamente na sua vida quotidiana e interagir corretamente com o resto da sociedade (podemos mencionar como exemplos o conhecimento sobre o horário das refeições e do comércio, as formas de tratamento e as normas de cortesia, os hábitos alimentares, as rotinas, etc.).

Segundo as mesmas autoras só a partir do conhecimento da 'cultura a secas', que consideram prioritário, é que os indivíduos "pueden acceder (ser actores e receptores eficaces) a lo que hemos llamado 'dialectos culturales', la 'kultura con k' y la 'Cultura con mayúsculas'" (2004, s. f.). Sobre esta questão, ficamos um pouco renitentes, já que entendemos ser possível que um indivíduo que aprende Espanhol como LE no seu país de origem detenha conhecimentos sobre música, literatura e pintura hispânicas (entre outras áreas pertencentes à *cultura com maiúsculas*) ou que, por ter jovens amigos falantes nativos de espanhol, possa dominar palavras ou expressões pertencentes à gíria juvenil (pertencente à *kultura*), sem ter necessariamente de conhecer aspetos ligados à *cultura "a secas"*, como os horários das refeições ou as normas de cortesia num encontro formal entre adultos, por exemplo.

Para Miquel e Sans (2004, s. f.), a *kultura com k* e a *Cultura com maiúscula*, ao contrário da *cultura 'a secas'*, não são necessariamente partilhadas por todos os membros da sociedade. A *Cultura com maiúscula* refere-se ao saber dos livros, académico (literário, histórico, artístico, musical, entre outros), que varia de indivíduo para indivíduo consoante o seu nível de instrução ou a curiosidade natural que tem para descobrir mais, ainda que de forma autodidática. Estévez Coto y Fernández de Valderrama (2006: 11) mencionam que a *Cultura*

se refiere a obras inmortales del arte, en su más amplio sentido, a los avances científicos, tecnológicos o acontecimientos históricos de un país; lo que llamaríamos *civilización*. Dentro de esta perspectiva entenderíamos por cultura [con mayúscula] los datos culturales que podrían aparecer en cualquier buena enciclopedia. Se trata de aquella aportación de la cultura local o nacional que, a modo de *muestra*, pasa a formar parte de la cultura universal.

Está, por isso, intimamente ligada ao que Miquel (2004:512) designa de "ser miembro de la llamada cultura del Olimpo" e é o que Wardhaugh, citado por Sánchez Lobato (1999: 9) chama de "*la alta cultura*". Apesar de ser entendido por Miquel (2004) como menos relevante em contexto de sala de aula, por parecer meramente contemplativo e aparentar

não implicar a confrontação com potenciais dificuldades comunicativas do dia a dia na língua meta, cremos que este tipo de cultura (com maiúsculas) poderá, se bem explorado, potenciar a criatividade dos alunos, levando-os igualmente a comunicar ativamente na LE e a solucionar diferendos, caso as atividades propostas não se limitem a ser unicamente descritivas ou recetivas (na parte dois do presente relatório exemplificaremos esta nossa convicção, dado que propusemos às turmas com as quais trabalhamos que transformassem, idealizando, negociando e criando produtos novos, diversos itens pertencentes à *Cultura* hispânica).

Por sua vez, a *kultura* refere-se a um conhecimento cultural muito específico, por vezes dominado apenas por algumas minorias, como é o caso, por exemplo, da gíria ou da linguagem utilizada por determinados setores profissionais ou sociais (jargão).

Em todo o caso, referem Miquel e Sans (2004, s. f.) que "no nos estamos refiriendo a compartimientos estancos ya que, en bastantes ocasiones, la 'Cultura con mayúsculas' y la 'kultura con k' van a revertir en el cuerpo central de la cultura, engrosando la zona de lo compartido por todos", pelo que as três divisões de cultura preconizadas pelas autoras não se excluem mutuamente. Antes pelo contrário: o indivíduo culturalmente mais rico é aquele que detém mais conhecimentos nas três áreas em questão - *Cultura*, *cultura* e *kultura* - sendo que "la primera se refería a los productos sancionados por la sociedad; la segunda, a la cultura de lo cotidiano; y la tercera, a aquella cultura más marginal, más ceñida a la moda y a las minorías" (Miquel, 2004: 515⁵).

1.2.2. Cultura essencial, legitimada e epidérmica

Doze anos após a sua primeira divisão tripartida de cultura - *Cultura com maiúsculas*, *cultura a secas* e *kultura* - Miquel (2004: 515) passaria a propor uma nova divisão que permitisse "ampliar y matizar los conceptos". Preocupava-a o facto da distinção *com maiúscula* e *com minúscula* poder induzir em erro, fazendo pensar que a cultura com minúsculas seria menos importante e deveria merecer um tratamento secundário. Por isso mesmo, propôs a adoção de nova terminologia: à cultura com minúscula (a secas) passou a chamar *cultura essencial* evitando, desta forma, possíveis confusões e desvalorizações; à *Cultura* com maiúsculas passou a designá-la de *cultura legitimada*; e à *kultura* passou a chamá-la de *cultura epidérmica*.

⁵ Miquel referindo-se especificamente às informações contidas no artigo original de 1992, de Miquel e Sans, publicado na revista Cable.

Para facilitar o entendimento desta nova classificação, Miquel (2004: 516-517) recorre a uma metáfora que perceciona a cultura como um tronco de uma árvore, cortado transversalmente. À sua parte mais interior e profunda, o seu cerne, faz corresponder a *cultura essencial*, a que considera mais relevante em contexto de sala de aula, diretamente relacionada com a língua e a identidade dos indivíduos, e que segundo Estévez Coto e Fernández de Valderrama (2006: 16-17) engloba

aquellos rasgos que marcan la idiosincrasia de un grupo o sociedad como:

- las relaciones con los demás y las jerarquías, el concepto de la buena educación y de las normas sociales.
- el concepto de belleza
- el concepto del tiempo
- la distancia interpersonal
- la organización del tiempo
- la idea de la realidad
- el lenguaje corporal
- etc.

Segundo Miquel (2004: 516)

ahí están las creencias y presuposiciones, los modos pautados de actuación, los juicios, los saberes que comparte la sociedad, las reglas sobre qué se puede decir y no decir y cómo decir las cosas. [...] Ahí residen los elementos que hacen que actuemos [...] como miembros de una determinada cultura.

No entanto, a autora amplia a sua visão inicial deste tipo de cultura, e de certa forma matiza um pouco a sua forma de o entender, já que o *standard* a que se referia no artigo que coescreveu com Neus Sans (2004, s. f.), anteriormente percecionado como algo estável e partilhado por todos, parece agora estar sujeito a algumas variáveis menos fixas e homogêneas (subculturas) quando refere que

cuando hablamos de cultura esencial somos conscientes de que **hay una parte compartida** por todos los hablantes - el estándar cultural - **y otras, que no lo son**. En artículos anteriores hablábamos de un estándar. [...] Al igual que la lengua de cada hablante representa un estándar y la suma de una serie de variantes, cada miembro de una cultura representa esas esencias que la conforman, pero también **una serie de variables en función de su procedencia, de su profesión, de su edad, de su clase social**, etc.⁶ (Miquel, 2004: 517)

Por sua vez, numa posição mais afastada do centro do tronco, denotando a menor importância que Miquel lhe atribui, encontra-se a *cultura legitimada* (anteriormente designada de *Cultura com maiúscula*), de carácter patrimonial, considerada não essencial e relacionada com conhecimentos de áreas como a música, história, literatura, arte, folclore, gastronomia, moda, arquitetura, indústria, avanços científicos e técnicos, entre

⁶ As marcas a negrito não aparecem no texto original.

outras. Estévez Coto e Fernández de Valderrama (2006: 11) apelidam-na também de "*civilización*" e referem que "esta acepción pertenecería más al mundo de lo aprendido y estudiado. Sería la punta del iceberg, lo más evidentemente reconocible como cultura de una comunidad" (Estévez Coto e Fernández de Valderrama, 2006: 12). Este tipo de cultura é, no entanto, passível de assumir relevância diferente ao longo dos tempos e também por essa menor "estabilidade" Miquel não a entende como primordial na aula de LE. "La sociedad sanciona, en un determinado momento, qué producto es cultura y cuál no lo es" (Miquel, 2004: 516), pelo que o culturalmente mais relevante no século XX não tem de o ser no século XXI. Ainda assim, a *cultura legitimada* pode trespassar a linha divisória que a separa da *cultura essencial*, já que há aspetos que, pela sua importância estável ao longo dos tempos, adquirem especial relevância. É o caso de Luís Vaz de Camões, em Portugal, ou de Cervantes, em Espanha. Ainda que a maioria dos portugueses e espanhóis possam não conhecer pormenorizadamente as suas obras mais conhecidas, quase todos são capazes de associá-los a *Os Lusíadas* e a *El Quijote*, respetivamente. Para além disso, a maioria consegue identificar imagens destes escritores e, eventualmente, proferir uma pequena parte dos seus escritos, de memória. Isto porque "son productos que se han convertido en emblemas, en partes de la simbología cultural, del imaginario del pueblo" (Miquel, 2004: 517).

Para terminar, além das culturas *essencial* e *legitimada*, e numa posição muito afastada no centro do tronco (para recorrer à metáfora inicial que demonstra a relevância dada pela investigadora a cada tipo de cultura em contexto de sala de aula) encontra-se a *cultura epidérmica*, nova designação que Miquel (2004) atribui à *kultura*, associada a conhecimentos relacionados com pequenos grupos ou minorias (muitas vezes marcados pela idade, o sexo, a profissão, a região onde vivem, entre outros). Neste caso específico, a única diferença entre a anterior *kultura* e a posterior *cultura epidérmica* reside apenas na forma de as denominar. Segundo Miquel (2004), todos estes tipos de cultura devem ter representatividade nas aulas de LE para que o indivíduo/aluno possa ter um conhecimento cultural e intercultural mais abrangente, sendo que à *cultura essencial* deverá ser dada especial relevância. Entendemos esta visão da investigadora, ainda que atribuamos um papel também bastante relevante à cultura legitimada, por esta se poder prestar a transformações criativas, realizadas preferencialmente em grupo para potenciar a comunicação, a resolução de problemas, a negociação de ideias e a obtenção de um produto final novo, de cariz cultural, que mescla o hispânico com o português... Adicionalmente, cremos que o facto da realidade a que se refere Miquel (2004) - aprendizagem de ELE em contexto de imersão, com possibilidade de existirem alunos de

diferentes nacionalidades e culturas - ser bastante distinto do caso português, em que cada grupo de alunos, geralmente homogêneo, aprende o idioma estrangeiro sem sair do seu país de origem, poderá favorecer o deslocamento da tónica da *cultura essencial* para a *cultura legitimada*. Isto porque aquilo que se apresenta como fundamental em contexto de imersão (o culturalmente *essencial*, que será posto em prática dentro e fora da sala de aula) perde um pouco de significância à luz da realidade portuguesa, já que os alunos dificilmente entenderão a utilidade imediata de exercitar diálogos num bar/restaurante, em espanhol, quando no exterior da sala de aula esses bares e restaurantes não existem... Por sua vez, a *cultura legitimada* dá a estes alunos, que aprendem Espanhol à distância de Espanha e dos outros países hispânicos, a oportunidade de conhecerem os seus referentes culturais mais significativos (artistas, monumentos, obras literárias/musicais/teatrais, cidades, entre outros) para além da capacidade de reconhecerem os elementos comuns que os unem e os traços distintivos de cada um deles, aumentando o seu "conocimiento del mundo [...] algo que resulta esencial para la comunicación intercultural", tal como se pode ler no PCIC, níveis B1/B2 (Instituto Cervantes, 2007: 16) e, logo, enriquecendo-os. Em síntese, somos defensores da integração de aspetos relacionados com a *cultura essencial* nas aulas de ELE em Portugal, ainda que, pelos aspetos anteriormente mencionados, possamos não os entender como aqueles que deverão ter maior expressão no interior da sala de aula.

1.3. O lugar da cultura nas sociedades atuais

1.3.1. Sociedades multiculturais e multilingues, cidadãos plurilingues e com competência pluricultural

Atualmente vivemos em sociedades cada vez mais ricas a nível cultural. As frequentes alterações políticas, económicas e sociais têm vindo a provocar ondas migratórias massivas, que implicam tremendas mudanças no que se refere às condições de vida e aos contactos interpessoais entre indivíduos.

Castles (2000:ix⁷) refere que

migration - first to the older industrial countries and then as a more general phenomenon linked to **globalization** - has created **multicultural societies** and changed ideas on **citizenship** and **identity**. At the beginning of the new millennium, **transnational**

⁷ Por se tratar de informação retirada do Prefácio da obra *Ethnicity and Globalization. From Migrant Worker to Transnational Citizen*, de Stephen Castles, a única numeração de página de que dispomos é a romana.

communities and increasingly complex forms of identification are part of the growing challenge to the nation-state.⁸

A frase citada descreve com bastante precisão as consequências das migrações e apresenta alguns conceitos-chave que permitem compreender melhor as mudanças radicais que elas provocaram. As sociedades, agora multiculturais e com comunidades transnacionais, exigem um novo conceito de identidade e de cidadania, dado que nelas convivem várias culturas e distintas nacionalidades. Convém, no entanto, definir com algum pormenor o que se entende por *sociedades multiculturais* ou *multiculturalidade*. Segundo Kramsch (1998), referido por Castro e Pueyo (2003: 60) este termo

en un sentido social, señala la coexistencia de diversas culturas en una sociedad determinada y, en un sentido individual, caracteriza a las personas que pertenecen a diversas comunidades lingüísticas y que, por tanto, poseen los recursos lingüísticos y las estrategias sociales que les permiten identificarse con diferentes culturas y formas de usar la lengua

(sendo que à definição de multiculturalismo de Kramsch em sentido individual corresponde o que outros autores designam de *pluriculturalismo*). Mais uma vez, é perfeitamente perceptível a alusão às relações de interdependência entre indivíduo, língua, cultura e sociedade. Por isso mesmo, e já que a língua se apresenta como um forte elemento distintivo a nível cultural, é possível estabelecer um paralelismo entre multiculturalismo e multilinguismo. Muito provavelmente, numa sociedade/região/espaco geográfico em que convivem diversas culturas (multiculturalismo), também podem coexistir diversas línguas (multilinguismo). Recorde-se, para além de Espanha, o caso do Canadá e da Suíça, onde a variedade linguística e cultural oficial é notória. Nestas situações, é possível e desejável que os membros destas sociedades possam vir a ser plurilingues - o *Diccionario de términos clave de ELE* do Instituto Cervantes (Martín Peris et. al., 2008:414) define *plurilinguismo* como "la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo" -, cidadãos conhecedores e utilizadores de mais do que uma língua e, quem sabe, capazes de desenvolver competências pluriculturais, que lhes permitam participar, futuramente, em encontros interculturais frutíferos.

Não restam dúvidas de que as sociedades atuais, como elementos vivos que são, estão em constante mudança e evolução. Cabe a cada um dos seus membros tornar-se consciente destas mudanças e desempenhar um papel ativo na construção de uma cidadania mais crítica. Até porque, como nos revela Montalvão Machado (2004: 197)

⁸ As palavras assinaladas a *negrito* aparecem como texto normal no documento original.

a concepção dos seres humanos como seres únicos, auto-formantes e criativos não deve ser confundida com uma perspectiva 'atomística' dos indivíduos que criam as suas identidades de *novo* e procuram alcançar os seus fins de forma autónoma. Uma parte da unicidade dos indivíduos resulta dos modos como integram, meditam e modificam a sua própria herança cultural e a daqueles com quem contactam⁹.

A mesma autora refere ainda, na conclusão do seu artigo, as vantagens de um multiculturalismo maduro e bem exercido quando nos diz que "as sociedades multiculturais que defendem a liberdade e a igualdade para todos baseiam-se no respeito mútuo pelas diferenças culturais, políticas e intelectuais" (Montalvão Machado, 2004: 200).

1.3.2. A importância da pragmática para facilitar o entendimento cultural

Segundo o *Diccionario de términos clave de ELE* do Instituto Cervantes (Martín Peris et. al., 2008: 421), "se entiende por Pragmática la disciplina cuyo objeto de estudio es el uso del lenguaje en función de la relación que se establece entre enunciado-contexto-interlocutores". O seu objetivo principal é, por isso, analisar a forma como os falantes de uma língua produzem e interpretam enunciados em contexto. Por esse motivo, para que a **intenção comunicativa** do **emissor** de uma mensagem possa ser correta e cabalmente entendida pelo seu **recetor**, é necessário que se tenha em consideração o **contexto** em que a comunicação se operou sabendo de antemão que este "está culturalmente determinado y que la total significación del contexto la provee la cultura" (Miquel, 2004: 525). E, no caso de se tratar de uma mensagem oral, também é importante que se tenha consciência de que

se genera información no verbal por medio de tres canales comunicativos que, para simplificar, llamaremos la modulación de la voz o **paralingüística**, los movimientos faciales, corporales y gestuales o **kinésica**, y la posición o distancia que mantienen los interlocutores entre sí o **proxémica**"¹⁰ (Alcaraz Varó, 1993: 91-92).

Por sua vez, Iglesias Casal (2003: 19) acrescenta ainda a **cronémica** (significados, uso e comunicação do tempo), como mais um fator que considera fazer parte de "la cultura oculta". Os dados expressados e obtidos através destes canais comunicativos podem influir na correta interpretação da informação veiculada. Repare-se que até na transmissão de uma mensagem escrita podemos usar distintas marcas tipográficas para atribuir ao texto **significados implícitos**, que vão para além da literalidade das palavras.

⁹ O texto original foi escrito antes da entrada obrigatória em vigor do novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, pelo que se mantiveram as normas de escrita que vigoravam na altura.

¹⁰ As marcas a *negrito* não aparecem no texto original.

É o caso do exemplo seguinte, em que Oliveras oscila entre texto normal e em itálico, facto que, para o leitor/recetor não é indiferente, pois transmite um significado acrescido:

La pragmática establece los principios que regulan la comunicación humana. [...] En muchos casos hay una distancia considerable entre lo que se dice y lo que realmente se quiere decir. [...] A veces digo: *Son las tres* - señalando el reloj y mirando a mi compañero. En realidad quiero decir: *Es tarde* y en el fondo quiero dar a entender: *Vámonos*. (Oliveras, 2000: 14).

No fundo, todos os falantes, de todas as culturas, possuem um conjunto vasto de estratégias, orais ou escritas, para acrescentar ou matizar o significado do que querem dizer. No entanto, para que este significado seja bem decodificado pelo recetor, é necessário que ele entenda e reaja à subtilidade destas estratégias. Se assim não for, a intenção comunicativa do emissor não é percecionada pelo recetor. É o que acontece no exemplo seguinte, em que uma senhora que se encontra a ver televisão não reage ao pedido implícito de ajuda do seu marido, que se sente só:



Figura nº2: Dificuldades a nível de decodificação pragmática¹¹

Não basta, como se pode ver no exemplo, que as frases estejam formalmente corretas para que o seu verdadeiro sentido seja apreendido. Como referem Castro e Pueyo (2003: 67) o que "se percibe está contextualizado, pertenece a un fragmento de la realidad, a una situación de comunicación en la que actúan unos agentes determinados y que se produce en un lugar y un tiempo concretos". Por isso é necessário ter em conta as

¹¹ Bueso e Vázquez, 1999: 73.

normas implícitas e explícitas de uma situação social determinada, num contexto social concreto. Podemos concluir, assim sendo, que em qualquer ato de comunicação, realizado em qualquer sociedade ou cultura, a pragmática desempenha um papel crucial. Tal facto ganha ainda mais importância se se tratar de uma sociedade multicultural. E quase todas as sociedades da atualidade o são.

1.3.3. O conflito e os choques culturais

Iglesias Casal (2003: 10) diz-nos que "observamos otras culturas con las gafas de nuestra propia cultura y ésta nos aporta una determinada forma de ver el mundo, de percibir e interpretar la realidad". Essa forma de ver o mundo e analisar culturas distintas da nossa é, por isso, subjetiva e não raras vezes pode levar a mal-entendidos provocados por interpretações erróneas.

Por outro lado, sobre erros de cariz pragmático (logo também sociocultural), Cots, citado por Oliveras (2000: 26) afirma que a reação usual do falante nativo em relação a eles é a de "achacarlos a características personales, como falta de tacto, rigidez de carácter, falta de simpatía, etc.". Também Miquel (1999: 33) refere que "los errores culturales tocan la fibra sensible del interlocutor, mientras que los errores lingüísticos suelen despertar el afán cooperativo". E Oliveras (2000: 28) também menciona que as falhas a nível de conhecimentos socioculturais "se consideran a menudo fruto de [...] diferencias de carácter, 'rarezas' de los extranjeros". Verifica-se, por isso, que ao contrário das dificuldades linguísticas, as discrepâncias provocadas por um défice de competência sociocultural impedem a criação de sentimentos de empatia, podendo até levar a conflitos de difícil resolução. Se um estrangeiro se encontra noutro país que não o seu e desconhece aspetos da cultura desse país, ainda que conheça a língua estrangeira irá atuar/interagir com as pautas da sua língua ou cultura maternas. E como nos diz Miquel (1999: 33) "esa actuación que utiliza un código lingüístico común pero dos códigos socioculturales genera una serie de conflictos que, entre otras, tienen dos características claras: **a)** el juicio y **b)** la generalización de la pauta de un individuo a todos sus compatriotas". Estes juízos de valor são o primeiro passo para a criação de estereótipos negativos e preconceitos, e podem, de facto, originar generalizações que nada têm a ver com a realidade. Isto pode acontecer, segundo Neuner (1997: 48), citado por Iglesias Casal (2003: 9) porque

aprender sobre el mundo extranjero y aprender a usar una lengua extranjera es algo más que "formar hábitos" o reproducir modelos de habla. Comprende una dimensión cognitiva

del aprendizaje que se realiza mediante procedimientos de comparación, inferencia, interpretación, discusión y otras formas discursivas similares de negociar el significado de los fenómenos del mundo extranjero.

O cidadão exposto a uma nova cultura (e possivelmente também a uma nova língua) nem sempre sabe o que observar, nem como observar. Por isso, nem sempre efetua comparações e muitas vezes não tem capacidade para inferir dados novos ou interpretar corretamente a realidade. Encontra-se, nas palavras de Iglesias Casal (2003: 10) "a la deriva en un mar de datos y generalmente tratará de interpretar dichos datos proyectando sobre ellos sus propias experiencias". É nesta altura do contacto intercultural que poderá começar a evidenciar-se um choque cultural, cujos sintomas principais (Iglesias Casal, 2003: 11) poderão ser o aumento de tensão (e de ansiedade), bem como a sensação de perda (do seu estatuto enquanto interlocutores, da sua profissão, dos seus amigos) e de desorientação que poderão levar à criação de sentimentos de surpresa (essencialmente negativos), de impotência e de rejeição.

Segundo Oberg (1960), referido por Iglesias Casal (2003: 11-12) o indivíduo exposto ao choque cultural passa por quatro etapas distintas. A primeira fase, à qual chama *lua de mel*, refere-se ao início do encontro intercultural e caracteriza-se por sensações de entusiasmo, euforia e curiosidade face à nova realidade. Segue-se uma fase de *crise*, em que o indivíduo vê baixar os seus níveis de autoestima ao perceber que os seus valores, ideologia e comportamentos estão desajustados e não se adequam ao novo contexto em que se encontra inserido. Posteriormente, na etapa de *recuperação*, começa a superar as emoções e sentimentos negativos experienciados na fase anterior e, já mais relaxado e seguro, consegue estabelecer empatia com os seus interlocutores. Na fase final, de *adaptação*, o indivíduo expressa-se sem dificuldades e com humor, é criativo e confia nas pessoas, pelo que consegue disfrutar das experiências pelas quais passa e realizar-se plenamente. Estas designações podem variar de autor para autor. Adler (1975), citado por Iglesias Casal (2003: 11) sugere não quatro, mas cinco etapas para caracterizar o choque cultural: *contacto intercultural*, *desintegração*, *reintegração*, *autonomia* e *independência*. Neste caso, também há um primeiro momento tranquilo, ao qual se sucede a fase de *desintegração* (correspondente à *crise* em Oberg) que vai sendo, posteriormente, sanada de forma gradual até se alcançar uma realização plena, autónoma e independente. A verdade é que, quer Oberg, quer Adler, perceberam as vantagens de criar etapas que nos possam ajudar a perceber as nossas emoções, pensamentos e reações. Ao identificar em que fase do processo nos encontramos, mais depressa seremos capazes de progredir para estágios seguintes, a fim de tentar ultrapassar o choque cultural e estabelecer contactos interculturais mais eficazes.

1.3.4. A necessidade de evitar o etnocentrismo e a capacidade de solucionar problemas (consciência intercultural)

Anteriormente já fizemos referência à importância das dimensões pragmática e cognitiva para a promoção do sucesso do contacto intercultural. No entanto, também a dimensão emocional, relacionada com a forma como nos vemos a nós próprios e ao Outro, e com as nossas atitudes face à língua e à(s) cultura(s) (de origem e meta), desempenha um papel fundamental.

Para Chalmers (1996: 15) "ethnocentrism is an implicit part of racism". Le Vine e Campbell (1972:1), citados por Chalmers (1996: 15-16) acrescentam que o etnocentrismo se tornou

a familiar word most generally understood, in parallel with 'egocentrism', as an attitude or outlook in which values derived from one's own cultural background are applied to other cultural contexts where different values are operative. In the most naive form of ethnocentrism, [...] a person unreflectively takes his own culture's values as objective reality and automatically uses them as the context within which [to judge] less familiar objects and events... it does not occur to such a person that there is more than one point of view. At a more complex level is the ethnocentric attitude or outlook that takes account of multiple points of view but regards those of other cultures as incorrect, inferior or immoral.

Por sua vez, consciente dos potenciais riscos provocados pelo etnocentrismo, Rosi Wolf, diretora do Departamento de Assuntos Multiculturais de Frankfurt, citada por Oliveras (2000:29) diz-nos que

si no conseguimos un nivel más alto de tolerancia y una capacidad adecuada para resolver conflictos:
si no aprendemos a quitarnos de encima la arrogancia de nuestra civilización en relación con personas de otras culturas;
[...] si no nos damos cuenta de las causas de la polarización étnica y del odio hacia los extranjeros;
si no aprendemos a compartir;
si no alcanzamos una comunicación intercultural
nos ahogaremos en las luchas de una sociedad dividida contra sí misma y nos ahogaremos en los conflictos del futuro. El desafío de la diversidad cultural se encuentra delante de nosotros.

Fundamentalmente, trata-se de reconhecer e respeitar a língua, a cultura e a identidade social do Outro, sem o considerar inferior só porque é diferente, assumindo atitudes que promovam a tolerância e que permitam entender a relatividade das nossas convicções e perceções culturais. Porque

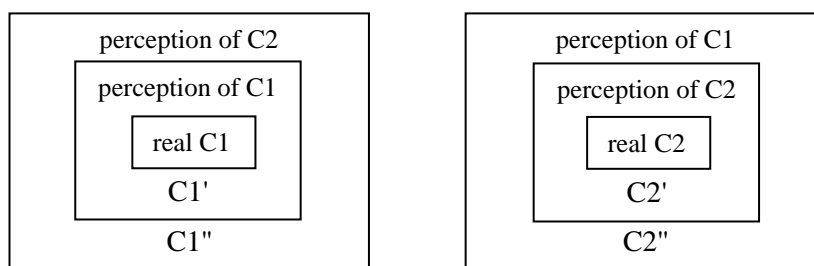
los miembros de una cultura no son conscientes de la relatividad de esa cultura. Todo miembro de una cultura que no haya hecho un proceso de distanciamiento y/o de mestizaje la percibe y la vive como universal y, por tanto el comportamiento distinto del otro aparece como intencionado y transgresor, cuando, en realidad, a lo único que responde es

a un automatismo que le hace reproducir sus pautas culturales que, a su vez, vive como universales (Miquel, 1999: 33).

Por isso mesmo, Neuner (1998: 71-72) defende

a change of perspective on one's own world, the 'view from outside', the recognition that one's own view of the world is not shared by all other people, that others may see one's own world from a different view point and, as a consequence, that prejudices against one's own world may exist.

Ou seja, todo o indivíduo deve confrontar-se primeiro com a relatividade da sua própria realidade e cultura, tendo consciência das diferenças propostas por Kramsch (1993), referido por Neuner (1998: 52-53) entre "cultural reality" (a realidade dos factos) e "cultural imagination" (a ideia que criamos daquilo que somos, muitas vezes desfasada da realidade), para depois ser capaz de agir e interagir interculturalmente sem recorrer a ideias preconcebidas e/ou distorcidas (estereótipos e preconceitos), que visionem uma cultura, nativa ou estrangeira, como sendo superior ou inferior a outra e possam originar discriminação. Segundo Castro e Pueyo (2003: 60), trata-se, no fundo, de conhecer-se a si mesmo e "comprender al otro, es más, supone alcanzar una comprensión crítica de la alteridad". A este propósito, diz-nos Demorgon (1989: 78) que os contactos culturais "ne son jamais neutres", facto corroborado por Neuner (1998: 53) que refere que "there is no objective or neutral view of socioculture - neither of one's own nor of a foreign one", já que num encontro intercultural a percepção do Eu e do Outro desempenham um papel muito relevante. Segundo Sereno e Bodaken (1975), referidos por Iglesias Casal (2003:14-15) esta percepção é um processo subjetivo, criativo e ativo que passa por três etapas distintas: a *seleção*, a *organização* (categorização) e a *interpretação de estímulos externos* (sinais verbais e não verbais) e *internos* (atitude, personalidade, crenças, valores...). Por sua vez, Castro e Pueyo (2003: 67) acrescentam que "la percepción en sí misma es el resultado de un contexto psicológico, social, histórico, etc.". E, segundo Neuner (1998: 53), num encontro intercultural entre apenas dois indivíduos estão envolvidas quatro percepções distintas (para cada um, a forma como ele se percebe a si próprio e ao Outro), que podem exercer influências positivas ou negativas no processo de comunicação, como se pode verificar na seguinte imagem:



C1' = C1 perception of self
 C1'' = C1 perception of others
 C2' = C2 perception of self
 C2'' = C2 perception of others

Figura nº3: Diferentes percepções do Eu e do Outro¹²

Demorgon (1989: 78) defende que "le trait culturel ou la différence culturelle ne peuvent être saisis et définis qu'en référence à un système intra et interculturel par rapport auquel il sera restitué dans son apparence". Mas essas referências devem evitar que as percepções dos falantes, num contacto intercultural, se vejam afetadas por algum tipo de etnocentrismo, já que este pode gerar incapacidade de comunicar eficazmente e, no caso de haver algum mal-entendido, este tipo de atitude pode dificultar ou impedir a resolução de problemas.

1.4. Características da comunicação intercultural

Pelo exposto até aqui, facilmente se deduz que uma das características da comunicação intercultural deverá ser a redução do etnocentrismo ou de visões estereotipadas da própria cultura e/ou da cultura do Outro. Por outro lado, nenhum dos interlocutores deve abdicar da sua própria identidade e cultura, já que elas são uma mais valia e tornam o mundo mais rico e diverso. Deverão, isso sim, assumir uma postura flexível para agir e interagir de forma minimamente adequada. Meyer (1991), citado por Oliveras (2000: 38) acrescenta que "la adecuación y la flexibilidad implican poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre la cultura extranjera y la propia". Para além disso, refere ser necessário "tener la habilidad de solucionar problemas interculturales como consecuencia de dichas diferencias". Por sua vez, Soderberg (1995),

¹² Imagem retirada de NEUNER, Gerhard (1998) "The role of sociocultural competence in foreign language teaching and learning". Em Michael Byram, Geneviève Zarate e Gerhard Neuner *Sociocultural competence in language learning and teaching. Modern languages* (segunda impressão). Estrasburgo. Council of Europe Publishing (pág. 53). A obra em questão foi publicada pela primeira vez pelo Conselho da Europa em 1997.

citado por Oliveras (2000: 39) aponta cinco características específicas da comunicação (e competência) intercultural eficaz, das quais temos vindo a falar, e que também nós passaremos a citar:

- **Es efectiva:** se persigue que la persona sea capaz de comunicar con su interlocutor, con otro bagaje cultural diferente del suyo, de tal forma que el mensaje se reciba e interprete según sus intenciones.
- **Es apropiada:** se persigue que la persona en un encuentro intercultural pueda actuar de forma correcta y adecuada, de acuerdo con las normas implícitas y explícitas de una situación social determinada en un contexto social concreto.
- **Tiene un componente afectivo:** incluye empatía, curiosidad, tolerancia, flexibilidad ante situaciones ambiguas.
- **Tiene un componente cognitivo:** incluye una comprensión general de las diferencias culturales y un conocimiento específico de algunas culturas, la reflexión sobre la diferencia, los estereotipos y los prejuicios.
- **Tiene un componente comunicativo:** incluye la habilidad de comprender y expresar signos verbales y no verbales, interpretar papeles sociales específicos de forma culturalmente aceptable.

Para que a comunicação intercultural seja eficaz deverá respeitar estas características, quer se trate de casos em contexto de imersão, em que o indivíduo se desloca ao território de determinada língua e cultura (numa viagem ao estrangeiro ou em situação de emigração, por exemplo), quer seja em contexto de sala de aula. Neste caso, será função do professor trazer a língua e a(s) cultura(s) respetivas ao aluno e tentar fazer com que este percorra um caminho novo, que faça dele um cidadão mais completo, crítico e consciente, preparado para lidar com os desafios interculturais do futuro. Até porque, tal como refere Iglesias Casal (2003:12), "en el proceso de aprendizaje cultural, el individuo, al experimentar la comprensión de otras formas de actuar, de valorar y de percibir, llega a comprenderse mejor a sí mismo y su cultura de origen".

CAPÍTULO 2 - CULTURA E EDUCAÇÃO

Neste segundo capítulo direcionaremos a nossa atenção para a relação existente entre a cultura e a educação, partindo da noção de que cada turma constitui uma 'mini sociedade' (ou uma "cultura em miniatura") com objetivos de aprendizagem comuns. Para além disso, perspetivaremos a evolução do papel da cultura nas diferentes abordagens educativas, ao longo dos tempos, e analisaremos o que referem alguns dos mais importantes documentos orientadores do processo de ensino-aprendizagem de ELE (PCIC, QECR, PEPOC) sobre a forma como ela deve ser vista e implementada em sala de aula. Encerraremos o capítulo focando as principais mudanças associadas ao novo papel do professor, mediador e diplomata, e do aluno, um etnógrafo em potência.

2.1. A sala de aula como *microcosmos social e cultural*

Aprender uma língua estrangeira (LE) e obter dados sobre a(s) cultura(s) que lhe estão associadas é um processo mais natural (mas nem por isso fácil) em contexto de imersão, já que os aprendentes se encontram em contacto direto e explícito quer com a língua, quer com atitudes, acontecimentos e eventos de natureza sociolinguística e sociocultural. Para além disso, para resolver os problemas quotidianos com que se deparam, os indivíduos terão obrigatoriamente de manter contactos interculturais, pelo que gradualmente, e não sem passarem por alguns choques culturais, terão necessidade de reformular a visão de si próprios e da nova realidade (sociedade e cultura) em que se inserem. Por sua vez, se a função da Escola é preparar o indivíduo enquanto aprendente e cidadão autocrítico e consciente de um mundo cada vez mais globalizado e plural, então também ela deverá fomentar a passagem do aluno por este processo para que, no futuro, os aprendentes possam vir a ser capazes de fazer face, de forma autónoma e eficaz, a uma necessidade de interação intercultural real fora da sala de aula. Para tal, a escola deve ter em consideração que *língua, cultura, e sociedade* são indissociáveis, pelo que também ela deve promover explicitamente interações e conhecimentos sobre aspetos sociolinguísticos e socioculturais que possam facilitar contactos interculturais.

Nussbaum e Tusón (1996), citados por Castro e Pueyo (2003: 61) dizem-nos que "el aula se presenta como un **microcosmos**, como una **cultura en miniatura** donde, [...]"

se (re)cream los hábitos variados y diversos de comunicación y de relación de la sociedad de la que forma parte la escuela"¹³. Por sua vez, Castro e Pueyo (2003: 62) referem que

el grupo-clase es fruto de una reunión de personas que se organizan y se disponen a interactuar para alcanzar unos objetivos generales de aprendizaje comunes. Para ello, generan y comparten elementos interactivos fundamentales y propios (historia, creencias, valores, lenguajes, productos que surgen de esta nueva 'sociedad') que conformarán la cultura del grupo y que serán eficaces en la resolución de problemas.

A turma é, por isso, vista como um grupo de indivíduos únicos, com histórias pessoais variadas e bagagens culturais que não são exatamente idênticas, que no momento da aprendizagem partilham informações advindas de um contexto social comum. Para além disso, as experiências prévias de cada um dos seus membros a nível de aprendizagem de uma LE também podem ser muito diferentes. Ou seja, na *cultura em miniatura* de que falam Nussbaum e Tusón (1996), citados por Castro e Pueyo (2003: 61) ou na *nova sociedade* referida por Castro e Pueyo (2003: 62) que conforma a turma e ganha coesão diariamente, pode existir a mesma diversidade individual e cultural que existe na sociedade (agora perspetivada em termos mais gerais). E certamente existe também a mesma necessidade de interatuar. "Dichas interacciones [...] dan lugar al nacimiento de una nueva identidad social y cultural" (Castro e Pueyo, 2003: 62): a turma, entendida como um coletivo cultural diverso, que age e interage para atingir objetivos comuns vendo-se forçado a solucionar problemas e a harmonizar as diferenças de cada um dos seus elementos.

2.1.1. As três culturas presentes (a cultura educativa do professor, a cultura específica de cada turma e as diferentes subculturas que lhe estão associadas)

Apesar da turma se poder apresentar como uma *nova sociedade* em miniatura (que partilha características da sociedade exterior à sala de aula), será importante referir que no interior de uma sala de aula se podem encontrar presentes, para além de distintas culturas associadas à língua, à nacionalidade ou ao território geográfico de onde advêm os seus membros, outros tipos de 'cultura'. Segundo Castro e Pueyo (2003: 62) é importante ter em consideração a *cultura educativa do professor*, bem como a *cultura específica de cada turma* e as diferentes *subculturas* que lhe são inerentes.

Dizem-nos Nussbaum e Tusón (1996), citados por Castro e Pueyo (2003: 61) que

¹³ As marcas a negrito não existem no texto original.

se observa, también, que el aula posee unos modos de hacer especiales, unas normas de comportamiento propias, que es un lugar donde se valora positivamente un tipo de acciones y actitudes [...] en un espacio en el que se van desarrollando una serie de eventos o acontecimientos que le son característicos.

E as atitudes que se valorizam, bem como os acontecimentos que lhe são caraterísticos, muitas vezes sofrem a influencia do que Castro e Pueyo (2003: 62) denominam de *cultura educativa do professor* e da sociedade da qual ele procede. Trata-se de uma herança cultural invisível que este recebeu enquanto aluno e durante o seu processo de formação profissional. Se esta cultura educativa do professor colidir com a cultura educativa dos alunos (no caso de se tratar de alunos estrangeiros e um professor nativo, ou vice-versa), podem criar-se obstáculos à aprendizagem e à comunicação intercultural. Os professores de línguas devem, por isso, conhecer (sempre que possível) e respeitar a cultura dos seus alunos e tentar negociar com eles os padrões de ação e interação que se vão pôr em prática dentro da sala de aula (por exemplo, quando e como intervir, como interromper de forma cordial para solucionar uma dúvida, como interatuar a pares ou em pequenos grupos...).

Outro aspeto a ter em conta é a *cultura específica de cada turma*. Constituída por um determinado numero de indivíduos distintos com experiências, conhecimentos, gostos, valores, atitudes e expectativas variadas, verifica-se que não há duas turmas iguais. Isto porque

cada individuo de la sociedad que se forma en el aula es portador de su sistema, cada participante trae consigo el bagaje de elecciones de su propia cultura [...] sus experiencias, su historia, sus creencias, sus imágenes sobre otras culturas y sobre la propia" (Castro e Pueyo, 2003: 62)

formando a "cultura em miniatura" a que se referiam Nussbaum e Tusón (1996), citados por Castro e Pueyo (2003: 61). Por isso, o conjunto de todas estas caraterísticas individuais dão a cada coletivo uma identidade social e cultural própria.

Por sua vez, no seio de cada uma destas novas "sociedades" podemos encontrar distintas *subculturas* já que, provavelmente, fatores como a idade, o género, os papeis familiares, a religião professada, as crenças e a região geográfica de onde provém cada membro de uma turma podem variar de indivíduo para indivíduo. Tal caso é ainda mais visível em turmas multiculturais de adultos, o que não impede que também se possa observar em turmas de jovens adolescentes do ensino básico e secundário português, geralmente mais homogêneas e, na maior parte das vezes, monoculturais.

Por tudo o exposto anteriormente, cremos que a consciência da existência destas três culturas específicas no interior da sala de aula pode desempenhar um papel

preponderante e benéfico. Por um lado, permite ao professor reconhecer que a sua própria identidade e características profissionais podem influir no sucesso do processo de ensino-aprendizagem de uma LE e levá-lo a refletir para conhecer-se melhor a si próprio e poder adequar a sua prática letiva à cultura educativa dos seus alunos. Isto sempre valorizando o caráter único e enriquecedor da cultura específica de cada turma e tendo em consideração que as subculturas individuais que nela existem também vão dar-lhe características distintivas únicas. Tais características permitirão identificar os interesses e necessidades específicas do grupo e deverão, por isso, ser levadas em conta no momento de eleger temas e planificar atividades. Por outro lado, os alunos conscientes da diversidade de características existentes na sala de aula (associadas ao professor, à cultura específica do grupo e às subculturas existentes) têm uma noção mais clara da forma como se processa a sua aprendizagem e da sua importância individual na construção de uma identidade coletiva que visa atingir objetivos comuns. E tal consciência do seu lugar no seio de um grupo que se quer coeso e estável só pode ser algo de positivo.

2.1.2. O contexto de uso da língua, o contexto da aula e o contexto social em que se realiza a aprendizagem

Há que ter em consideração que

en la enseñanza de las lenguas el foco de interés recae en la comunicación en contexto, entendido este en tres dimensiones: el contexto de uso de la lengua, el contexto del aula y el contexto social en el que se enmarca el aprendizaje (Castro e Pueyo, 2003: 59).

As primeiras duas dimensões relacionam-se diretamente com situações vividas no interior da sala de aula, enquanto que o contexto social está intimamente ligado a questões relacionadas com o seu exterior. Mas todas são relevantes no decorrer de uma aula de LE e na forma como os alunos aprendem e se interrelacionam.

Miquel (2004: 514) refere que

tener como objetivo la competencia comunicativa nos plantea la necesidad de un análisis de la lengua centrado en las condiciones de uso de cada elemento lingüístico lo que, a su vez, nos lleva inmediatamente a dos conceptos fundamentales en el enfoque comunicativo: la intención del hablante y el contexto.

Assim sendo, o *contexto de uso da língua* relaciona-se com as diferentes situações de comunicação que se observam na sala de aula (algumas de caráter espontâneo, outras planificadas pelo professor) e que vão ditar a forma como vamos enviar significados ao

nosso interlocutor, em função da nossa intenção comunicativa. É este contexto de uso da língua que define, por exemplo, a seleção de um determinado registo linguístico (formal ou informal) e que permitirá ao aluno saber se deverá socorrer-se de vocabulário e estruturas cultas ou de natureza mais corrente. Por outro lado, é também a partir da sua correta identificação que os alunos serão capazes de interpretar ou dar informação adicional, comunicando de forma não verbal, utilizando eficazmente elementos extralinguísticos ou de natureza pragmática, como a cinésica, a proxémica ou a cronémica (Iglesias Casal, 2003:20). E como refere Alcaraz Varó (1993: 92)

existe mucha información en las aseveraciones hechas con la cabeza, en la dirección de la mirada, en la utilización de los brazos y las manos, etc., además de en la distancia que mantienen los interlocutores entre sí. Esta información puede ser muy significativa y [...] con frecuencia el significado no verbal (paralingüístico, kinésico o proxémico) del enunciado puede desbordar al significado proposicional e, incluso, puede anularlo por el carácter dinámico del enunciado discursivo, descrito como lenguaje en acción.

É para promover este tipo de conhecimentos (regras sociolinguísticas), que facilitam e fomentam a identificação do contexto de uso da língua em situações quotidianas de comunicação, que Miquel (2004: 514) defende que

el análisis comunicativo de la lengua arroja nueva luz a la idea de cultura que ahora se presenta como una cultura de lo cotidiano, desbancando aquella idea de la cultura legitimada, y a favor de todos los elementos que influyen en el hacer cultural de los hablantes.

Não é possível, no entanto, relegar para segundo plano o *contexto da aula* propriamente dito. Integradora de personalidades individuais distintas, com gostos, crenças e formas de agir únicas moldadas pelas mais diversas subculturas, cada turma é constituída por indivíduos com bagagens culturais diversificadas. Adicionalmente, cada turma participa em aulas realizadas num determinado espaço físico e regula-se com umas regras concretas definidas por uma determinada cultura educativa, pelo que não há duas turmas nem duas aulas iguais. Todos estes aspetos têm influência na forma como decorre a aula, ainda mais se pensarmos que a aula e a instituição educativa onde ela se realiza se inserem num *contexto social* específico, fortemente associado à língua e à cultura de um determinado espaço ou território geográfico, num tempo concreto. Se os conhecimentos adquiridos na aula de língua estrangeira influenciam a forma como o aluno age e interage em sociedade, a verdade é que as suas características individuais e o *contexto social* também interferem na forma como ele vai agir e interagir dentro da sala de aula. A este respeito, atente-se na seguinte imagem (Neuner, 1998: 69):

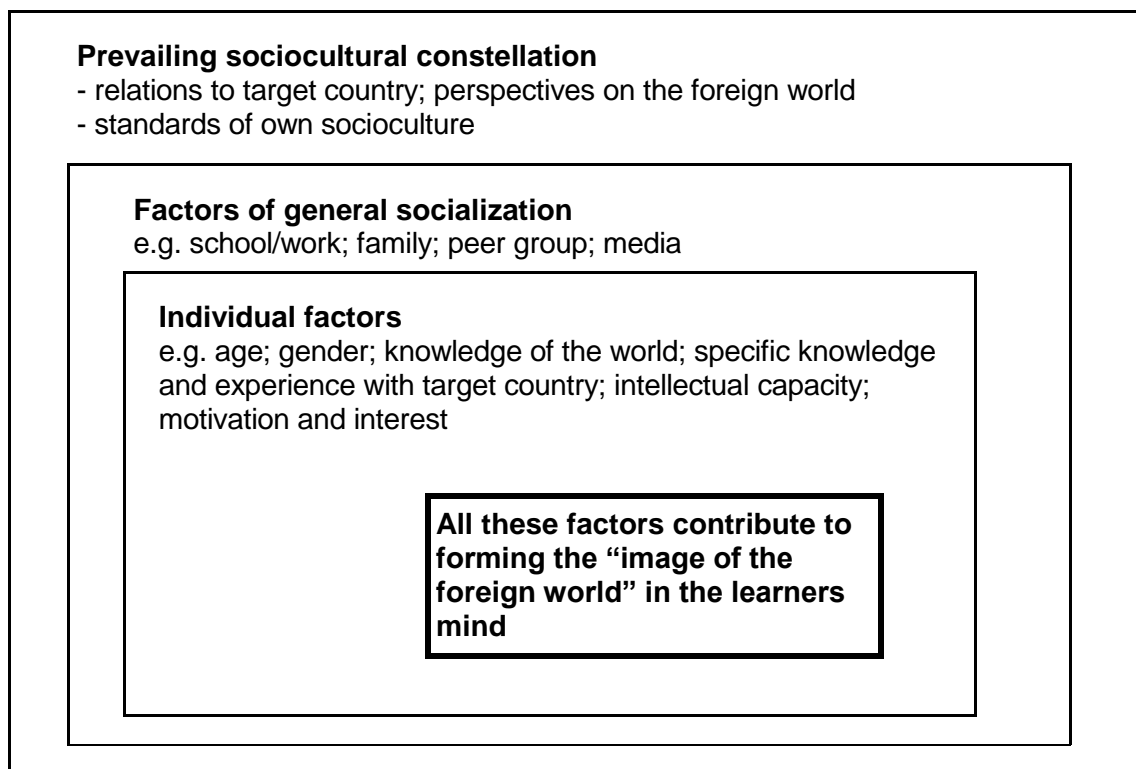


Figura nº4: A importância do contexto social na forma como percebemos a imagem do Outro.

Este breve esquema de Neuner (1998: 69) permite-nos concluir que quando um aluno aprende uma língua estrangeira não o faz partindo do zero. Ele já tem uma identidade social e cultural, uma vez que já foi alvo de um processo de socialização na sua própria cultura e língua maternas, pelo que já é detentor de conhecimentos sociais que podem afetar a forma como observa o mundo. Veja-se, por exemplo, o atual poder das mensagens que nos chegam através das novas tecnologias de informação (especialmente através da *Internet*) e dos meios de comunicação social. Muitas vezes interferem na forma como percebemos a nossa cultura/realidade e a do Outro, podendo potenciar atitudes etnocêntricas ou, por outro lado, promover o respeito pela alteridade. E como refere Neuner (1998: 59) "looking at the context means integrating socioculture". Parece-nos, por isso mesmo, de extrema relevância que o professor, no momento de planificar e de levar a aula à prática, tenha em consideração a importância das três dimensões de contexto de que falam Castro e Pueyo (2003: 59). É fundamental que, aos poucos, o docente possa levar os seus alunos a entender os diferentes *contextos de uso da língua* para que estes possam comunicar com adequação e eficácia. Também é importante que, a nível do *contexto da aula*, se valorizem e harmonizem as características individuais de cada aluno e se evitem mal-entendidos e choques entre as diferentes culturas educativas (a do professor e a dos alunos) e que o contexto social em que o aluno se insere seja levado em conta para entender a forma como ele se vê a si

próprio e ao Outro, como observa o mundo que o rodeia e como se relaciona com os demais.

2.2. Breve perspetiva histórico-didática do papel da cultura em diferentes métodos e abordagens educativas

El concepto de cultura se ha ido perfilando y matizando a lo largo de los últimos años dentro del mundo de E/LE. Hemos pasado de una visión exclusivista de la cultura legitimada (entendida como arte, literatura, folclore, gastronomía...) a una más cerca del sustrato que domina cualquier actuación de los hablantes, más en línea de acercarse y explorar los presupuestos que intervienen en todo acto de comunicación (Miquel, 1999: 34).

Partindo da riqueza desta citação de Miquel, tentaremos de seguida fazer um breve resumo (e não uma descrição exaustiva) da evolução do papel da cultura no âmbito dos distintos métodos e abordagens educativas postos em prática ao longo dos tempos. Concomitantemente, também afluiremos (ainda que de forma breve) algumas das principais alterações no papel do professor e do aluno.

2.2.1. Métodos tradicionais: Gramática-Tradução, Natural, Audiolinguístico e Audiovisual

Ao longo dos tempos, vários foram os métodos e abordagens utilizados para ensinar línguas estrangeiras. Neuner (1998: 61) diz-nos que

it has to be noted that although certain methods of foreign language teaching gained prominence at certain periods after the end of the 19th century, various methodological concepts have always existed side by side since then and quite often have been combined in the practice of foreign language teaching.

Assim, frequentemente coexistiram distintos métodos e abordagens, que se foram alterando, e a forma como perspetivavam o ensino da componente cultural também foi evoluindo.

Durante o século XIX e inícios do século XX, o Método de Gramática-Tradução foi preponderante no ensino de LEs. Visava a apresentação e análise de estruturas linguísticas gramaticalmente corretas pelo que, mais do que aprender a língua, aprendia-se sobre a língua. "Este método [...] se desarrolló con el fin de aprender una lengua extranjera como instrumento para poder leer las obras literarias producidas en esa lengua o, simplemente, como disciplina que favorece el desarrollo intelectual a través del estudio de la gramática" (Ceular, 1993: 114). Tais obras literárias eram frequentemente traduzidas

ou retrovertidas, pelo que se dava primazia à leitura e à escrita, em detrimento do oral. Para além disso, fazia-se uso frequente da língua materna. A nível sociocultural, difundiam-se alguns conhecimentos sobre *Cultura* (com maiúsculas), já que esses eram os veiculados pela literatura. Por isso mesmo, o aluno apenas tinha contacto superficial com saberes legitimados (sobre eventos e acontecimentos de carácter sociocultural, sobre feitos de algumas personalidades destacadas, sobre algumas instituições) pois esses eram os necessários para se fazer parte de uma elite educada que perseguia o ideal de 'gentleman' (Neuner, 1998: 61). Não se valorizava a *cultura* (com minúscula, ou essencial) nem a *kultura* (assim designadas por Miquel e Sans, 2004, s. f.).

Mais tarde, com o surgimento do Método Natural como resposta às críticas feitas ao Método tradicional (de gramática-tradução), passa-se a valorizar mais o conteúdo (o significado) do que a forma linguística. As bases teóricas deste método assentam na distinção feita por Krashen (2002: 1)¹⁴ entre *aquisição* (processo natural e inconsciente, geralmente associado à L1) e *aprendizagem* (processo intencional, que envolve esforço e estudo), sendo que se acreditava que o aluno de uma LE poderia aprendê-la através de um processo idêntico ao da aquisição da sua língua materna. Por este motivo, passa a defender-se o uso extensivo oral da língua meta (o professor assume um papel central funcionando como modelo e produtor de *input*) e a gramática passa a ser perspectivada de forma indutiva. A nível sociocultural, não houve, contudo, grandes alterações: continuava a haver algumas referências breves a aspetos sobre *Cultura*, já que como assegurava Neuner (1998: 62) se valorizava um "encyclopedic knowledge about e.g. political, economic, technical, geographical, historical facts (life and institutions)". Mais uma vez não havia espaço para a *cultura* (com minúsculas) nem para a *kultura*. Para além disso, Ceular (1993: 114) aponta outro aspeto menos positivo, já que refere um "énfasis excesivo en la similitud entre el aprendizaje de la lengua extranjera y el de la lengua materna, olvidando el contexto peculiar del aula, entre otros". Note-se que não só se relegava para segundo plano o valor do contexto da aula, como também se desvalorizava a importância da cultura específica do grupo e das suas subculturas. Para além disso, não se atendia à importância do processo de socialização pelo qual o aluno já tinha passado nem se valorizava o contexto social na qual a instituição escolar se inseria.

Nas décadas de sessenta e setenta do século XX, com o surgimento do Audiolingualismo ("el método [...] audiolingüístico es la concreción didáctica de la lingüística estructural y el análisis contrastivo, en cuanto a la concepción de la lengua, y

¹⁴ A paginação que referimos pertence à obra de 2002, uma reedição em linha da primeira edição da versão original em papel de *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, de Krashen, que data de 1981.

del conductismo, en cuanto teoría del aprendizaje"¹⁵) e do Método Audiovisual (também ele influenciado pelo *behaviorismo* e pela importância que este atribuía à formação de hábitos de comportamento para se alcançar a competência linguística) a atenção volta a centrar-se em questões formais que visam a correção estrutural, partindo de recriações de situações do quotidiano. No caso destes dois métodos, o objetivo era repetir constantemente estruturas corretas até que estas se interiorisassem e se erradicassem os erros. O falante nativo era o modelo (ideal) a copiar, pelo que o aluno quase tinha de abdicar da sua própria identidade linguística e, até certo ponto, também cultural.

Según la teoría que subyace a los programas de base formal, originados en el método audiolingual, el alumno se convierte en mero repetidor, con escasa responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje. [...] No queda hueco para el análisis y la interpretación personal (Ceular, 1993: 127).

No entanto, alguns aspetos de natureza sociocultural estavam presentes, ainda que apenas de forma implícita, em imagens ou *realia*, mas também nos papéis sociais inerentes aos diálogos que os alunos repetiam. Como nos diz Neuner (1998: 63) o "drill of 'speech habits' implies habit formation of sociocultural behaviour ('do as the natives do')". Mas esta formação de hábitos socioculturais de comportamento carecia de naturalidade, já que era uma mera consequência implícita de um processo mecânico e pouco consciente que visava essencialmente a correção linguística, formal. Porque, tal como refere Miquel (2004: 511) "en los enfoques tradicionales y estructurales, la cultura se concebía como algo accesorio, que debía tener una presencia obligada en los materiales, pero cuya función era la de mero adorno o ilustración".

Até esta altura, o papel da cultura nas aulas de LE era bastante limitado. Ainda que já se comesçassem a fazer comparações entre a cultura materna e a cultura meta, apenas se considerava o legitimado, a *Cultura*, em detrimento da *cultura* e da *kultura*. Para além disso, continuava a negar-se a importância dos três tipos de contexto de que falam Castro e Pueyo (2003: 59) e das distintas culturas presentes no interior da sala de aula (cultura educativa do professor, a cultura específica de cada turma enquanto entidade coletiva e as diferentes subculturas de cada um dos seus elementos, como entidades individuais).

¹⁵ Definição de 'Método audiolingüe' do *Diccionario de términos clave de ELE* do Centro Virtual Cervantes. Consultado em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodoaudiolingue.htm (acedido em 16 de maio de 2014)

2.2.2. Abordagens mais recentes: abordagem comunicativa e abordagem por tarefas

Pelo exposto até aqui facilmente se deduz que havia graves lacunas no tratamento dado à cultura (referida agora em termos gerais), no interior da sala de aula. Partilhamos da opinião de Miquel (2004: 515), que defende que

la cultura [...] no se entiende sólo como una serie de productos que en un momento la sociedad legitima, sanciona, refrenda y honra - a la que hemos llamado *Cultura del Olimpo* o *Cultura con mayúscula* - sino, y sobre todo, como una visión del mundo, adquirida en parte junto con la lengua, que determina las creencias, presuposiciones y comportamientos lingüísticos y no lingüísticos de los hablantes.

Era, por isso, necessário passar a valorizar a *cultura* e a *kultura* para preparar cabalmente o aluno e cidadão de um mundo cada vez mais diverso e globalizado. Por outro lado, "learning a foreign language cannot aim at a total assimilation of the learner into the foreign world" (Neuner, 1998: 65). Não se pode, por isso, exigir ao aluno que fale, escreva e se comporte como um nativo, pois também ele tem a sua identidade social e cultural, que o define e molda enquanto aprendente e pessoa.

As fragilidades dos métodos audiolinguístico e audiovisual favorecem, assim, o aparecimento de novas propostas didáticas. Mais do que desenvolver a competência linguística dos alunos passa a reconhecer-se a importância de ajudar os alunos a adquirir uma competência comunicativa sólida (oral e escrita) que lhes permitisse agir e interagir em situações reais do quotidiano de forma (socio)culturalmente adequada. Hymes, referido por Oliveras (2000: 22) acrescenta que "se trata [...] del conocimiento de reglas psicológicas, culturales y sociales presupuestas por la comunicación". Assim surge a abordagem comunicativa e com ela começa, finalmente, a valorizar-se direta e explicitamente a promoção da componente sociocultural nas aulas de LE.

Vejamos, de forma breve, a evolução da importância dada à cultura no seio da abordagem comunicativa. Chomsky (1965: 4) começou por introduzir a distinção entre *competência* ("the speaker-hearer's knowledge of his language") e *atuação/desempenho* ("the actual use of language in concrete situations"), uso esse que está intrinsecamente associado a fatores psicológicos, como por exemplo a memória ou a atenção, implicados na compreensão e na produção do discurso), na definição de competência comunicativa. Mas foi com Hymes (1971), citado por Oliveras (2000: 20) que a componente sociolinguística passou a ganhar relevância já que, para ele

una expresión o enunciación lingüística debe:

- ser formalmente posible según las reglas gramaticales;

- ser factible en virtud de los medios de actuación disponibles;
- ser apropiada en relación con las reglas sociolingüísticas del contexto en que se produce;
- darse en la realidad, que corresponda al uso real de la lengua

Posteriormente, Canale e Swain (1980), citados por Oliveras (2000: 23) definem o que consideravam ser as quatro componentes principais da competência comunicativa: a competência gramatical, a discursiva, a sociolingüística e a estratégica. Contudo, Van Ek (1984), citado por Oliveras (2000: 24) vai mais longe, ao definir não quatro, mas as seguintes seis componentes:

- competencia lingüística
- competencia sociolingüística
- competencia discursiva
- competencia estratégica
- competencia sociocultural
- competencia social

Estava assim aberto o caminho à introdução explícita de aspetos sociolingüísticos e socioculturais na aula de LE. Gumperz e Hymes (1972), citados por Oliveras (2000: 19) acrescentam ainda que a *competência comunicativa* corresponde a "aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en **contextos culturalmente significantes**¹⁶". Pela primeira vez, a cultura aparece como um elemento primordial, caraterizador de distintos contextos e potenciador de uma comunicação eficaz.

Como refere Neuner (1998: 63-64)

the communicative concept of foreign language teaching which was developed in the 70s and 80s concentrated its early stage on the further development of the pragmatic perspective by analysing the 'communicative needs' (categorised, for example, in speech acts, elementary grammar and vocabulary; topics) of the foreign language use in relevant social roles (e.g. for adults: the role of tourist; user of media; professional roles) and situations (e.g. at customs; at the post office, shopping).

Estas necessidades comunicativas e os papéis/situações sociais que lhe estavam associados, acabaram por ser identificadas e descritas no "Threshold Level", um documento elaborado em 1988 pelo Conselho da Europa que

nació como un modelo de especificación de los objetivos del aprendizaje de una lengua extranjera, y más concretamente, para ser aplicado al menos en un objetivo determinado: la comunicación entre hablantes de una misma lengua extranjera en situaciones de la vida diaria y sobre temas de interés general (Ceular, 1993: 117).

Aos alunos deveria ser dada a possibilidade de simular situações reais do quotidiano no interior da sala de aula. Indubitavelmente, a crescente importância dada a estas

¹⁶ As marcas a negrito não aparecem na citação feita por Oliveras (2000:19).

situações da vida diária refletia uma mudança do paradigma cultural associado à aprendizagem de uma LE. Para além da *Cultura*, começava agora a emergir explicitamente a *cultura* e, de certa forma, também a *kultura* (Miquel e Sans, 2004, s. f.). Por outro lado, dava-se agora importância à língua e cultura maternas do aluno, ou seja, à sua identidade.

Por volta de 1990, também a abordagem comunicativa sofre uma "evolução", já que se passou a acreditar que não bastava simular o uso da língua. Era necessário ir mais além e planificar aulas de modo a que os alunos fossem levados, de facto, a fazer um uso real da língua. Assim nasce a abordagem por tarefas. Já não se trata de realizar atividades baseadas em listas e descrições de noções (categorizadas) e funções (necessidades comunicativas). Agora, tendo como base a consecução de um objetivo (tarefa) final real, os alunos devem negociar com o professor a melhor forma de o alcançar. Como se pode ler no *Diccionario de términos clave de ELE* do Instituto Cervantes (Martín Peris et. al., 2008: 195) "se parte de actividades que los alumnos deberán realizar comunicándose en la lengua; en esas actividades descubrirán conjuntamente los profesores y los alumnos aquellas unidades de los distintos niveles de descripción de la lengua que serán objeto de aprendizaje". Desta forma, os alunos deverão realizar um conjunto de tarefas intermédias possibilitadoras e indispensáveis que deem atenção quer à forma, quer ao conteúdo, utilizando a LE em contexto real para solucionar uma tarefa final também real. Paralelamente, "a la vez que el papel del alumno adquiere mayor consideración, se incrementa el valor del contexto en el que se aprende" (Ceular, 1993: 144). Assim sendo, os três tipos de contexto sobre os quais falámos anteriormente no ponto 2.1.2 deste relatório (descritos por Castro e Pueyo, 2003: 59) passam a ser levados em consideração, já que na aula participa um conjunto específico de alunos (com uma cultura própria, formada por distintas subculturas), que frequentam uma determinada instituição (que também perfilha uma determinada cultura educativa) e que, por sua vez, está inserida num contexto social concreto (sociedade nativa ou estrangeira). Para além disso, passa a dar-se atenção, de forma implícita e explícita, aos contributos da pragmática (proxémica, cronémica e cinésica) para melhor se contextualizar cada atividade comunicativa realizada na aula de LE.

2.2.3. Do sociocultural ao intercultural e da abordagem comunicativa à abordagem comunicativa intercultural

Os primórdios da formação sociocultural tiveram origem nos Estados Unidos no início dos anos sessenta. Visava-se dar resposta a necessidades reais de elementos que integravam o recém criado Corpo de Paz e que seriam enviados em missão a países de terceiro mundo. Diz-nos Oliveras (2000: 30) que "la formación consistía en facilitar a los participantes 'recetas' concretas y prácticas de las características culturales de los países en cuestión". Por isso mesmo, nesta altura a noção de cultura era perspectivada de uma forma prescritiva e estática, como um conjunto de padrões fixos, legitimados e de carácter patrimonial. Privilegiavam-se unicamente informações sobre a *Cultura* (Miquel e Sans (2004, s. f.) e defendia-se o modelo do falante nativo, que o aluno de LE deveria imitar para alcançar a competência comunicativa ideal. Este tipo de visão da cultura no interior da sala de aula originou alguma contestação, pois não se preparava os alunos de uma língua e cultura estrangeiras para solucionar problemas comuns do dia a dia. Para além disso, tal como referem Castro e Pueyo (2003:61) a cultura, longe de ser homogénea e fixa, é uma realidade múltipla e em evolução, pelo que havia que conseguir ir mais além daquilo que Iglesias Casal (2003: 10) designa de "efecto escaparate". Trata-se da observação externa da cultura meta, unicamente desde a perspectiva da cultura materna, o que impossibilita a formulação e correta corroboração de hipóteses que permitam explicar certos comportamentos linguísticos e determinadas condutas. Estas condutas, quando dissociadas do seu contexto cultural, podem receber interpretações erróneas e levar a conflitos. Por outro lado, a ideia do nativo como modelo de falante ideal era bastante redutora, já que quase implicava que o aluno de uma LE abdicasse da sua identidade. Neuner (1998: 65) diz-nos que "as a user of the foreign language, he [the student] will still remain a foreigner with a different sociocultural background who will try to come to terms with what he experiences of the 'new world'". E acrescenta que "the development of sociocultural competence in the foreign language is not an isolated process but rooted in the learner's general sociocultural competence concerning his own world as a whole" (Neuner, 1998: 75). Esta ideia é partilhada por Iglesias Casal (2003:9) que defende que "en cada uno de nosotros habitan experiencias y conocimientos previos de los que hacemos uso al aprender esa lengua y al abordar esa cultura".

Numa Europa em permanente efervescência devido às alterações políticas e económicas que originam fortes ondas migratórias em busca de melhores condições de vida, é impossível observar as alterações das atuais sociedades e permanecer

indiferente. Tal como referido ao longo de todo o ponto 1.3.3 do presente relatório, este tipo de sociedades é mais rico e diversificado, mas a convivência entre todos torna-se exigente e passível de se ver afetada por mal-entendidos originados devido a excesso de etnocentrismo, que podem levar a situações de ansiedade, stress e à criação de estereótipos, preconceitos e, a um nível mais grave, até de atitudes discriminatórias. Por outro lado, os avanços tecnológicos e o advento da *Internet* passaram a promover ainda mais os contactos entre pessoas de culturas distintas, pelo que a Escola se viu a braços com novos desafios a nível do ensino de LE. "Conceptos como *interculturalidad, respeto a la alteridad, competencia plurilingüe y pluricultural* abandonan el terreno de lo implícito para figurar explícitamente en los planes curriculares de lenguas segundas o extranjeras" (Castro e Pueyo: 2003: 59), pelo que havia que dar mais um passo em frente para permitir que as diferentes identidades, línguas e culturas convivessem de forma sã. No Quadro Europeu Comum de Referência (Conselho da Europa, 2001: 20) pode ler-se que

o QECR responde ao objectivo geral do Conselho da Europa, tal como foi definido nas Recomendações R (82) e R (98) 6 do Conselho de Ministros: conseguir maior unidade entre todos os seus membros, atingindo-se este objectivo com a adopção de uma acção comum na área da cultura¹⁷.

O segredo, mais do que apostar simplesmente no desenvolvimento da competência comunicativa, parece estar na promoção de uma competência comunicativa intercultural, que permita ao aluno ter consciência crítica de si próprio e do Outro. Por sua vez, segundo o que se pode ler na introdução ao capítulo "Habilidades y actitudes interculturales" do PCIC, níveis A1/A2 (Instituto Cervantes, 2007: 447)

esta competencia [intercultural], junto con la de gestión y control del aprendizaje y las propiamente lingüísticas conforman un modo de competencia superior o integrada que trasciende el enfoque tradicional de la competencia comunicativa y se aproxima a la competencia plurilingüe y pluricultural del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*.

A aprendizagem intercultural parte do conceito de comunicação intercultural descrito no ponto 1.4 (capítulo 1) deste relatório. Para além da necessidade de se evitar o etnocentrismo e de se fomentar a tolerância e a empatia, segundo Soderberg (1995) referido por Oliveras (2000: 39-40) dever-se-á ter em conta que a competência intercultural deve ser efetiva e apropriada, sem se esquecer a consideração da sua componente afetiva, cognitiva e comunicativa. Por sua vez, Oliveras (2000: 32) refere que

¹⁷ Para permanecermos fiéis ao texto original, em português, manteve-se a escrita que vigorava antes do Novo Acordo Ortográfico.

el concepto de competencia intercultural va más allá del concepto de competencia sociocultural como parte integrante de la competencia comunicativa. El acento recae sobre el aspecto cultural de la enseñanza de la lengua. Se trata de una cuestión de conocimientos, actitudes y destrezas.

E Neuner (1998: 66) acrescenta que

one of the consequences of such an approach is a re-evaluation of the explicit teaching of sociocultural phenomena. It is essential that in foreign language learning the learner receives information about the people of the target country, about the way they organise their daily lives (routines and rituals), about their ideas, attitudes, and beliefs etc., because this will help the learner to reflect upon his own position (similarities or differences) and come to terms with possible communication 'gaps' in the foreign language (misunderstandings, blockades; etc.).

Por esta citação de Neuner, que alude a rotinas da vida diária dos falantes da cultura meta, facilmente se deduz que, numa aula de LE, o professor não se pode contentar com a apresentação de "receitas" de cultura patrimonial de que nos fala Oliveras (2000: 30). Até porque, como nos dizem Estévez Coto e Fernández de Valderrama (2006: 12)

estas muestras de Cultura o civilización representarían una mínima parte dentro del complejo cultural de una sociedad. Los aspectos culturales que posibilitan el entendimiento y facilitan la convivencia diaria dentro de una colectividad son mayoritariamente de tradición oral y forman parte de la conciencia colectiva.

Por sua vez, Neuner (1998: 54) refere que "the mere compilation of historical, geographical, social, anthropological, etc. data does not necessarily constitute a valid concept of socioculture in foreign language instruction!". Ou seja, para além de informações relativas à *Cultura* da língua meta, deverá passar a ser preocupação do professor de LE a inclusão e primazia da *cultura* (com minúscula ou essencial, viva e em constante evolução) e até certo ponto também da *kultura* (Miquel e Sans, 2004, s. f.) na aula para que o aluno consiga agir e interagir de forma correta e adequada, como um "falante intercultural" - uma das três dimensões do aluno previstas na introdução aos objetivos gerais do PCIC, níveis A1/A2 (Instituto Cervantes, 2007: 74).

Outro aspeto importante prende-se com o facto de agora se considerar

a los docentes y discentes como individuos diferentes que pertenecen a un determinado grupo social y a una cultura, y que sus actitudes, elecciones y decisiones están estrechamente relacionados con esa pertenencia. La dimensión sociocultural adquiere así un nuevo estatus y este nuevo enfoque en el aprendizaje de lenguas da cabida a la identidad, a las actitudes, a los valores e creencias del aprendiente, en suma, a su propia cultura (Castro e Pueyo, 2003: 59-60).

Por isso, cai por terra a ideia de falante ideal e defende-se agora o falante real (intercultural) e tudo o que ele traz consigo (vivências, saberes, gostos, crenças,...) para o interior da sala de aula. Este falante real tem "un bagaje cultural propio que debe ser

tenido en cuenta, ya que influye en cómo él ve la nueva cultura" (Oliveras, 2000: 34). E segundo o QECR (Conselho da Europa, 2001: 73) "as competências linguísticas e culturais respeitantes a uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra e contribuem para uma consciencialização, uma capacidade e uma competência de realização interculturais". Assim sendo, o professor deverá ter em consideração a importância dos aspetos emocionais no contacto dos alunos com a língua e cultura estrangeiras. Aquilo que o aprendente sabe do mundo (partindo da sua realidade sociocultural) vai influenciar a forma como ele percebe a aprendizagem da língua e cultura estrangeiras. Por isso, dever-se-á promover o encontro crítico da cultura do aluno e da cultura meta para, evitando visões etnocêntricas, descobrir e interpretar semelhanças e diferenças culturais. Para tal, o aluno deverá relativizar aspetos ligados à sua L1, que anteriormente podia entender como rígidos e universais, e realizar uma reflexão que possa ajudá-lo a melhor entender a diversidade, a alcançar uma compreensão crítica da alteridade (Castro e Pueyo, 2003: 60) e a mais facilmente solucionar dificuldades que possam surgir na comunicação intercultural.

2.3. O tratamento dado à cultura nos documentos orientadores do ensino-aprendizagem de línguas

Referir-nos-emos, neste ponto, ao QECR (documento elaborado pelo Conselho da Europa e que pretende unificar a prática letiva no ensino de LEs em distintos países europeus), ao PCIC (publicado pelo Instituto Cervantes e portador de informação específica sobre o ensino de Espanhol como LE) e ao PEPOC (Programa de Espanhol para o 3º ciclo do ensino básico elaborado pelo Ministério da Educação de Portugal) no intuito de clarificar a forma como contemplam o tratamento da cultura nas aulas de língua estrangeira. O foco, em relação ao PEPOC, apenas no Programa de Espanhol do 3º ciclo deve-se ao facto de, este ano, só termos trabalhado com uma turma de 7º e outra de 9º ano.

2.3.1. QECR

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) é um documento que foi publicado em 2001 e que fornece as linhas gerais comuns para a elaboração de programas de línguas, exames, manuais (entre outros), na Europa. Descreve o que os alunos devem aprender para poderem comunicar numa LE, e define

os conhecimentos e capacidades que deverão desenvolver para atuarem de forma eficaz. "A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua" (Conselho da Europa, 2001: 19). Para além disso, o documento enumera distintos níveis de proficiência que permitem definir e uniformizar a forma como os professores medem os progressos dos seus alunos. No presente ponto, focar-nos-emos brevemente apenas na importância do contexto de uso da língua e nas distintas competências (gerais e específicas) preconizadas pelo QECR para que o aluno atinja a competência comunicativa.

Logo nas primeiras páginas do documento encontra-se referido que

como agentes sociais, todos os indivíduos estabelecem relações com um vasto conjunto de grupos sociais que se sobrepõe e que, em conjunto, definem a sua identidade. Numa abordagem intercultural, é objectivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura (Conselho da Europa, 2001: 19)¹⁸.

Não restam dúvidas, por isso, da importância do contexto social, dos diversos contactos entre grupos sociais distintos e das diferentes vivências (enquanto indivíduos, mas também enquanto aprendentes de línguas) para definir a identidade e a personalidade de cada um de nós. Mas vai-se mais longe ao afirmar que a abordagem intercultural faz de nós aprendentes e cidadãos mais completos, porque autocríticos e conscientes das diferenças.

O QECR (Conselho da Europa, 2001: 75-82) refere-se a algo a que já aludimos anteriormente, ainda que de forma breve: o contexto do uso da língua. Porque a língua não é um instrumento neutro, tal como nos dizem Demorgon (1989: 78) e Neuner (1998: 53), o contexto e as suas variáveis desempenham um papel primordial e, por isso, no documento em questão são descritos quatro "domínios" relativos ao seu uso. Trata-se dos domínios *público*, *privado*, *profissional* e *educativo*. Ao planificar as atividades, caberá ao professor eleger o(s) domínio(s) que melhor responda(m) às necessidades e interesses dos seus alunos, tendo em conta que cada um deles exigirá uma atuação linguística e sociocultural diferente. Para além disso, o documento alude a algumas condições que limitam a comunicação (como ruídos, interferências, caligrafia pouco legível, pouco tempo, etc.) e alerta para o facto do contexto mental do utilizador/aprendente e do interlocutor do utilizador poderem não coincidir na forma como filtram e interpretam o contexto externo em que estão inseridos. Será importante, por isso, que o professor tenha este aspeto em consideração, mas também será proveitoso conseguir que os seus alunos tenham consciência do peso do contexto no sucesso (ou insucesso) da comunicação já

¹⁸ Escrito ao abrigo do antigo Acordo Ortográfico.

que, segundo Alcaraz Varó (1993: 83), o contexto compreende "un conjunto de variables externas al enunciado que afectan a la organización y a la interpretación del comportamiento verbal".

Outro aspeto do QECR que nos merece especial relevo é a distinção e descrição de competências gerais indispensáveis para que os alunos sejam capazes de executar as tarefas e as atividades necessárias para lidar com as situações comunicativas em que estão envolvidos (ponto 5.1.). Anteriormente, Byram (1995), referido por Oliveras (2000: 33) já tinha concluído ser necessário "*savoir-être*" (através de uma mudança de atitude), possuir os "*savoirs*" (adquirindo novos conceitos) e "*savoir-faire*" (aprender através da experiência). O QECR, por sua vez, considera não três, mas quatro competências gerais necessárias para alcançar a competência comunicativa.

A primeira a ser referida (Conselho da Europa, 2001: 147-150) é **o conhecimento declarativo** (*saber*), que engloba o *conhecimento do mundo* (as imagens mentais que criamos do mundo durante o nosso processo de socialização e de aprendizagem da nossa língua materna), o *conhecimento sociocultural* (os aspetos característicos distintivos de uma determinada sociedade e da sua cultura como, por exemplo, os hábitos da vida quotidiana, a natureza das relações interpessoais, as crenças, as atitudes e os valores perfilhados) e a *consciência intercultural* (o conhecimento, a consciência e a compreensão crítica do nosso mundo e do mundo da língua e cultura metas). A segunda competência geral mencionada no QECR (Conselho da Europa, 2001: 150-152) é **a capacidade e a competência de realização** (*o saber fazer*) que integra um conjunto de *habilidades práticas* (capacidade de atuar de forma adequada em situações da vida quotidiana, nos tempos livres e no âmbito profissional) e de *habilidades interculturais* (capacidade de reconhecer semelhanças e diferenças entre a cultura de origem e a cultura meta, de usar estratégias que promovam a comunicação intercultural, de funcionar como mediador ou intermediário cultural e de resolver conflitos, ultrapassando estereótipos). Por sua vez, a terceira competência geral descrita pelo QECR (Conselho da Europa, 2001: 152-154) é **a competência existencial** (*saber ser*) que inclui a capacidade de se conhecer a si próprio (atitudes, motivações, valores, crenças, estilos cognitivos, personalidade) para, de forma consciente, fomentar a abertura ao que é novo e o respeito pelo Outro. Envolve a relativização do que nos pertence e a atenção a questões de carácter ético e moral. Por fim, o QECR (Conselho da Europa, 2001: 154-156) refere **a competência de aprendizagem** (*saber aprender*), ou seja, a capacidade de adicionar conhecimentos novos aos conhecimentos anteriormente adquiridos, reformulando estes últimos, se for necessário. Trata-se de estar predisposto a aprender. Neste tipo de competência intervêm

a consciência da língua e da comunicação, as capacidades fonéticas, as capacidades de estudo e as capacidades heurísticas, ligadas à descoberta e à consecução de autonomia na aprendizagem e uso do idioma.

Adicionalmente, no capítulo 5.2 do QECR, são referidas três competências mais específicas e restritas, relacionadas com a língua (que devem ser combinadas com as competências gerais supra mencionadas para se alcançar a competência comunicativa): a competência linguística (Conselho da Europa, 2001: 156-168), a competência sociolinguística (Conselho da Europa, 2001: 169-174) e a competência pragmática (Conselho da Europa, 2001: 174-184). Porque para comunicar, não basta ser capaz de proferir frases formalmente corretas. É necessário atender à dimensão social do uso da língua, ao contexto, ao verbal e ao não verbal, a tudo aquilo que influencia e altera a percepção de uma mensagem.

2.3.2. PCIC

O *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) é uma obra de referência no âmbito do ensino de Espanhol como LE, publicada pela primeira vez em 2006. Baseado nas experiências nos diversos Centros Cervantes, e tendo em conta o preconizado no QECR, o PCIC contém informações variadas sobre o ensino de ELE e inventários detalhados dos distintos níveis comuns de referência. Para além disso, o documento identifica três dimensões do aluno, que passaremos a citar diretamente da introdução aos objetivos gerais, níveis A1/A2 (Instituto Cervantes, 2007: 74):

- El alumno como *agente social*, que ha de conocer los elementos que constituyen el sistema de la lengua y ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social.
- El alumno como *hablante intercultural*, que ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes.
- El alumno como *aprendiente autónomo*, que ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento del español más allá del propio currículo, en un proceso que pueda prolongarse a lo largo de toda la vida.

O aluno é um *ser social*, que age e interage através de códigos linguísticos, sociolinguísticos e socioculturais. Por sua vez, numa Europa em crescente mudança e onde a movimentação de pessoas de distintas nacionalidades é cada vez maior, o aluno (e cidadão) tem necessidade de se assumir como falante intercultural, capaz de mediar situações e de resolver conflitos, ao longo da vida. Para tal, a Escola deverá despertar a sua curiosidade pelo que é novo e fornecer-lhe estratégias que lhe permitam conhecer e

aprender o mundo e sobre o mundo, de forma autónoma e independente. Por isso se vê que estas três dimensões do aluno, propostas pelo PCIC, estão em consonância com a necessidade de desenvolver as quatro competências gerais (e consequentemente também as específicas) propostas pelo QECR (Conselho da Europa, 2001: 147-184) para a consecução da competência comunicativa intercultural.

O PCIC contudo, fornece-nos ainda outras informações adicionais, de cariz cultural, apresentadas em três pontos/capítulos distintos: um deles menciona os **referentes culturais** (Instituto Cervantes, 2007: 363-395¹⁹). Trata-se de um inventário de conhecimentos gerais relacionados com países de língua espanhola, assim como de informações sobre protagonistas do passado e do presente hispânico e produtos/criações culturais), que deverão ser tratados em três fases distintas (aproximação, aprofundamento e consolidação). Este capítulo fornece informações sobre aspetos da *Cultura* (com maiúscula) a que se referem Miquel e Sans (2004, s. f.) ou *cultura legitimada*, segundo Miquel (2004: 516). Por sua vez, o capítulo seguinte, **saberes e comportamentos socioculturais** (Instituto Cervantes, 2007: 397-444²⁰) refere-se às condições de vida, às relações interpessoais, à identidade coletiva dos povos hispânicos e aos seu estilo de vida. Ou seja, fundamentalmente tudo aquilo que Miquel e Sans (2004, s. f.) designam de *cultura* (com minúscula) e que Miquel (2004: 516) viria mais tarde a denominar de *cultura essencial*, e de *kultura*. Segue-se um capítulo denominado **capacidades e atitudes interculturais** (Instituto Cervantes, 2007: 445-469²¹), que descreve o que é necessário para a configuração de uma identidade plural, com a tónica posta na interação e na mediação cultural. Pode ler-se na introdução a este capítulo do PCIC (Instituto Cervantes, 2007: 447²²) que

el inventario de *Habilidades y actitudes interculturales* constituye, junto con el de *Referentes culturales* y el de *Saberes y comportamientos socioculturales*, la dimensión cultural de los Niveles de referencia para el español. El desarrollo de esta dimensión en los tres inventarios mencionados requiere el tratamiento de los conocimientos, las habilidades y las actitudes que conforman la *competencia intercultural*".

Trata-se de conhecimentos sobre a cultura nativa e a(s) cultura(s) meta; capacidades de comparação, interpretação e relativização; e atitudes de abertura, respeito e tolerância face ao Outro.

¹⁹ Tomou-se como referência a paginação referente à segunda edição do PCIC (Instituto Cervantes, 2007) para os níveis A1/A2, ainda que os mesmos três capítulos também constem nos tomos referentes aos níveis B1/B2 e C1/C2.

²⁰ Voltou a referir-se a paginação relativa à segunda edição do PCIC (Instituto Cervantes, 2007), níveis A1/A2.

²¹ Idem.

²² Idem.

Por tudo o exposto anteriormente, é fácil perceber as vantagens, para um professor de ELE, de recorrer a este documento. Sem dúvida, contém muita informação preciosa, recolhida por profissionais e investigadores da área da educação, que facilitam o trabalho do professor e que podem servir como inspiração para o aluno, que se pretende que seja um cidadão capaz de uma cidadania sã.

2.3.3. Programa de Espanhol do Ministério de Educação de Portugal (PEPOC)

As linhas orientadoras do Programa de espanhol do 3º ciclo do ensino básico do Ministério de Educação de Portugal enquadram-se nos objetivos consignados na Lei de Base do Sistema Educativo português, "procurando desenvolver a educação nas suas três dimensões essenciais, isto é, o desenvolvimento de aptidões, a aquisição de conhecimentos e a apropriação de atitudes e valores" (Ministério da Educação, 1997: 5). Note-se a equivalência com o QECR, já que às *aptidões* corresponde a *capacidade e competência de realização* - ou o *savoir-faire* de Byram (1995), referido por Oliveras (2000:33) -, à *aquisição de conhecimentos* corresponde o *saber declarativo* - ou os *savoirs* propostos por Byram (na mesma fonte) - e à *apropriação de atitudes e valores* corresponde a *competência existencial* - ou o *savoir-être*, também proposto por Byram (1995), citado por Oliveras (2000:33).

Adicionalmente, neste documento a competência comunicativa é apresentada como uma macrocompetência que engloba um conjunto de cinco competências que interagem entre si e que, por isso, deverão ser trabalhadas de forma articulada: as competências linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística. Por isso se entende a aprendizagem de uma LE como "um poderoso meio de desenvolvimento pessoal, de integração social, de aquisição cultural e de comunicação" (Ministério da Educação, 1997: 5).

Por sua vez, os conteúdos (conceitos, procedimentos e atitudes) descritos no PEPOC estão divididos em seis domínios - compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita, reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem, e aspetos socioculturais (Ministério da Educação, 1997: 11), pelo que se percebe claramente que, para além de saber ouvir, falar, ler e escrever, é igualmente crucial saber aprender e descobrir-se a si próprio e aos demais. Nas orientações metodológicas facultadas no documento é referido que "a linguagem é uma actividade humana complexa, que deve ser abordada de forma global"²³ (Ministério da Educação, 1997: 29),

²³ Escrito de acordo com as normas que vigoravam antes da assinatura do Novo Acordo Ortográfico.

pelo que se define que todos os conteúdos devem ser integrados em situação de comunicação, oral ou escrita, para que se atinja a competência comunicativa.

Partindo do pressuposto de que língua e cultura estão sempre associadas, o documento faz a apologia da abordagem intercultural como meio de promover o respeito pelo Outro e de apelar a uma visão mais global, holística, da realidade. É por este motivo que, nos objetivos do presente documento, se refere a importância de "conhecer a diversidade linguística de Espanha e valorizar a sua riqueza idiomática e cultural", mas também de "aprofundar o conhecimento da sua própria realidade sociocultural através do confronto com aspetos da cultura e da civilização dos povos de expressão espanhola", para além de ajudar o aluno a "progredir na construção da sua identidade pessoal e social, desenvolvendo o espírito crítico, a confiança em si próprio e nos outros e atitudes de sociabilidade, de tolerância e de cooperação" (Programa de Espanhol, 1997-2009: 9).

Nos três documentos a que nos referimos ao longo dos pontos 2.3.1 a 2.3.3 deste trabalho (QECR, PCIC e PEPOC) é feita a apologia da aprendizagem intercultural para desenvolver uma consciência crítica do Eu e do Outro. Em todos são referidas competências (umas mais gerais, outras específicas) que permitem o desenvolvimento da competência comunicativa (intercultural) e, ainda que estas possam apresentar ligeiras variações (na designação e em número), o facto é que, no cômputo geral, impera o consenso quanto à importância de se ver o ensino de uma LE como um processo holístico, onde distintas subcompetências estão ao serviço de uma competência maior, para promover o processo de comunicação (intercultural) e onde a componente cultural nas aulas adquire, finalmente, importância inegável e explícita.

2.4. O tratamento dado à cultura nos manuais de 7º e 9º anos adotados pela Escola Secundária de Paredes

Na primeira parte deste trabalho descrevemos com algum pormenor as distinções de Miquel e Sans (2004, s. f.) entre *Cultura*, *cultura* e *kultura* e os seus equivalentes *cultura legitimada*, *essencial* e *epidérmica*, respetivamente (Miquel, 2004). Segundo Miquel (2004), apesar de ser necessário englobar aspetos da *kultura*, dever-se-á dar primazia, dentro da sala de aula, à *cultura* com minúsculas, mais tarde rebatizada de *essencial*, em detrimento da *Cultura* com maiúsculas ou *legitimada*, tão presente nos enfoques tradicionais e estruturais. A investigadora acrescenta que

si revisamos los manuales de cualquier lengua de aquel periodo [em que estavam vigentes os métodos mais tradicionais], podremos observar que los contenidos culturales

que se insertaban en los manuales eran una sucesión de estereotipos de la cultura legitimada de cada país, así como un pequeño abanico de elementos diferenciales de esa cultura en relación a otras, en suma: una colección de arquetipos y de hechos diferenciales que sólo contribuía a reforzar las visiones previas y superficiales que se tenían sobre la cultura de la lengua meta (Miquel, 2004: 512).

Adicionalmente, Neuner (1998: 63) refere que

in most contemporary foreign language textbooks [...] it [socioculture] is [...] limited to the representation of the foreign world in an implicit way [...] and the result is a rather superficial, random, stereotyped, and sometimes even distorted representation of sociocultural figures of the target language.

Parece, por isso, que no que diz respeito ao tratamento da cultura nos manuais escolares, pouco teria mudado até há cerca de quinze anos atrás, altura em que Neuner nos deu este testemunho. Fazemos uma breve análise aos manuais adotados pela Escola Secundária de Paredes para turmas de 7º e 9º anos (com as quais trabalhamos), no presente ano letivo, para se tentar perceber se algo evoluiu ou se, pelo contrário, esta tendência ainda se mantém.

O manual de 7º ano (iniciação) que a escola adotou tem por título *Nuevos Amigos* e está direccionado a alunos de nível 1 (A1 segundo o QECR). Dele fazem parte um livro do aluno e um livro de exercícios. No tocante ao livro do aluno, composto por dez unidades temáticas de doze páginas cada uma, percebe-se a existência de uma sequência quase sempre igual: as primeiras duas páginas de qualquer uma das unidades são ocupadas por uma imagem sugestiva relativa a cada tema e por algumas perguntas de opinião; segue-se um conjunto de quatro páginas com exercícios de compreensão-comunicação (a comunicação perde várias vezes o sentido, já que não implica preencher lacunas de informação e frequentemente apenas se pede ao aluno que descreva ao companheiro o que também ele consegue ver...) e com exercícios de sistematização de um tema gramatical; logo após, existe uma página dedicada ao tratamento de vocabulário (frequentemente solto e descontextualizado...) e outra ao tratamento de textos que apresenta já aquilo que parece ser a tarefa final. O curioso e, quanto a nós revelador, é o facto de após isto e antes da autoavaliação, cada unidade ser composta por mais duas páginas dedicadas ao que os autores do livro designam de "cultura hispana" e de "cultura ciudadana"... A maioria dos aspetos culturais, quase sempre legitimados, aparece agrupada no final das unidades. Por outro lado, à *cultura* (essencial) e à *kultura* (epidérmica) é dada pouca expressão, ainda que esta tendência seja atenuada no livro de exercícios onde parece haver um maior equilíbrio entre o essencial, o legitimado e o epidérmico. Apesar disso, quer no livro do aluno, quer no livro de exercícios, observa-se uma quase ausência de propostas de trabalho de carácter intercultural...

Quanto ao manual de 9º ano, este dirige-se a alunos de nível 3 (B1 segundo o QECR), intitula-se *Español 3* e pertence à Porto Editora. O seu índice deixa antever a coesão e coerência que caracterizam o livro, onde tudo aparece mais contextualizado e onde os três tipos de cultura descritos por Miquel e Sans (2004) e por Miquel (2004) convivem de forma bastante harmoniosa. Dividido em três categorias - pragmática/vocabulário, aspetos linguísticos e textos - o índice deixa-nos perceber a clara intenção dos seus autores de não marginalizar a componente cultural, aqui representada pela pragmática, e de a trabalhar lado a lado com o vocabulário, tal como numa situação real de interação e comunicação efetiva, onde o uso de um não sobrevive sem a outra. Por sua vez, ao longo das dez unidades temáticas que compõem o manual, todas elas "batizadas" com um provérbio espanhol (valorizando a cultura essencial), há inúmeros exercícios com expressões populares e idiomáticas, típicas da oralidade e do quotidiano, caracterizadoras da essência de cada povo. Para além disso, a unidade dois deste manual, cujo título é "España e Portugal: tan cerca y tan lejos" promove explicitamente o encontro e a reflexão entre as duas culturas, recorrendo a canções e a textos autênticos. Paralelamente, também o livro de exercícios, estando essencialmente ao serviço da exercitação gramatical (correção linguística), procura incluir (e fá-lo geralmente com sucesso) mostras de todo o tipo de cultura. Sem dúvida, este é um manual útil, que pode ser um bom aliado do professor que pensa trabalhar aspetos socioculturais inerentes à LE, inclusivamente desde uma perspetiva intercultural.

Pela presente análise conclui-se que, apesar de haver já alguns bons materiais de apoio, muito há ainda a fazer para consciencializar alunos, professores e editores sobre a importância da cultura nas três vertentes propostas por Miquel e Sans (2004, s. f.) e das relações interculturais, para se comunicar bem numa língua e para nos integrarmos bem no mundo. No nosso caso específico, só se utilizou o manual de 9º ano, em situações muito pontuais, para exercitar gramática, mas apenas porque a contextualização cultural que elegemos para as duas unidades didáticas que pusemos em prática com o 9ºD pouco ou nada tinha a ver com a escolhida pelos autores do livro. A não ser assim, este manual podia perfeitamente ter sido mais utilizado.

2.5. O novo papel do professor de línguas estrangeiras: de mero transmissor a mediador intercultural e representante diplomático de diferentes culturas

Já anteriormente mencionamos neste relatório que o papel do professor se tem vindo a alterar ao longo dos últimos anos. Antes do surgimento da abordagem

comunicativa, o professor assumia um papel central, como fonte de *input* e como modelo que transmitia o conhecimento. Contudo, a abordagem comunicativa

supone la inversión de las relaciones profesor-alumno propias de los programas centrados en el profesor, según los cuales, éste es el eje alrededor del que gira todo el proceso y el foco que le da vida. En la aplicación del enfoque comunicativo, el eje y el foco son el alumno" (Ceular, 1993: 138-139).

Assim sendo, o professor passa a assumir o papel de facilitador, de organizador de recursos e materiais, de guia das atividades e de observador, que aprende para melhorar o sucesso do processo de ensino aprendizagem. Como se pode ler no PEPOC (Ministério da Educação, 1997: 31)

a sua intervenção pedagógica resulta de um equilíbrio entre vários aspectos da sua actuação: como fonte de informação linguística, ao falar essa língua, ao seleccioná-la e organizá-la; por outro lado, como organizador e gestor das actividades lectivas, não podendo, em caso algum, monopolizar o protagonismo na aula"²⁴.

Adicionalmente, cabe-lhe a ele, também, basear "o ensino e a aprendizagem das línguas nas necessidades, motivações, características e recursos dos aprendentes [...] definindo, com o máximo de rigor, objectivos válidos e realistas²⁵", tal como preconiza o QECR (Conselho da Europa, 2001: 21), propondo temas, tarefas e atividades que possam ser adequados à turma em geral, sem descuidar aspetos como os diferentes ritmos de trabalho e os distintos estilos cognitivos de cada indivíduo, em particular.

Adicionalmente, a crescente importância atribuída ao desenvolvimento da competência comunicativa intercultural dos alunos lança outros desafios ao professor: este deve "converterse en un 'mediador intercultural'" segundo Buttjes e Byram (1991), referidos por Castro e Pueyo (2003: 67), e em um "representante diplomático por su posición estratégica entre las dos culturas" (Castro e Pueyo, 2003: 67). Assim sendo, segundo Meyer (1991), citado por Oliveras (2000: 38) o professor deve ajudar os seus alunos a percorrer três etapas distintas até que alcancem a competência intercultural. Numa primeira fase, que denomina de *Nível Monocultural*, o indivíduo/aluno observa e interpreta a cultura estrangeira unicamente desde a perspectiva da sua própria cultura, pelo que prevalecem os estereótipos e os preconceitos. Numa fase posterior, no *Nível Intercultural*, os alunos estão mentalmente situados entre as duas (ou mais) culturas em questão, pelo que já conseguem identificar e explicar as diferenças culturais. Mas é só quando atingem o *Nível Transcultural* que os alunos conseguem um distanciamento que lhes permite estar "acima" das duas (ou mais) culturas contrastadas na aula e funcionar

²⁴ Manteve-se a escrita original, anterior ao Novo Acordo Ortográfico de 1990.

²⁵ Manteve-se a escrita original, anterior ao Novo Acordo Ortográfico de 1990.

como mediador entre elas, cooperando, comunicando e desenvolvendo a sua própria identidade. Atingir este último estágio pressupõe esforço e um trabalho contínuo e progressivo. Por isso, Sercu (2001), referido por Castro e Pueyo (2003: 67) alerta para o facto de, antes de estimular a consciência intercultural dos alunos ser "menester que el profesor haya pasado por el mismo proceso crítico y de reflexión, y que, como consecuencia, haya experimentado cambios en su autoconcepto, en sus cualificaciones profesionales, en sus actitudes y en sus destrezas". Ou seja, o professor deverá levar os seus alunos a percorrer o caminho (árduo) que ele já antes trilhou.

A nível metodológico, a tarefa de desenvolver a competência intercultural dos alunos pressupõe uma aproximação da aula à realidade exterior (as sociedades e as suas culturas), pelo que o uso de materiais autênticos assume especial importância. Funcionam como mostras culturais vivas do tempo presente e facilmente refletem aspetos do dia-a-dia. Neuner (1998: 72) refere que

in foreign language teaching - as opposed to second language teaching (within the sociocultural environment of the target language) - contact with the foreign world is hardly ever a direct one but transferred via the media: via texts for listening and reading; pictures; videos; films; etc. - similar to the contact with the foreign world outside the classroom (e.g. via television)".

Também Byram (1998: 19) nos diz que

telematics are potentially a significant development in the opportunities for putting learners in personal and direct contact with others in other cultures and societies. They bring a 'virtual reality' of the otherness into [...] the classroom. But this is a virtual reality inhabited by real people in other countries, not one invented by the computer".

Por isso, as tecnologias de informação (especialmente a *Internet*) e os meios de comunicação social (televisão, rádio, jornais, etc.) são importantes fontes de recursos culturais autênticos e motivadores. É através da observação dos conteúdos destes materiais autênticos e do contraste com a suba própria realidade (a sua cultura nativa) que o professor ajudará o aluno a descobrir semelhanças e diferenças culturais em relação a si e ao Outro, promovendo um questionamento implícito e explícito dos seus próprios valores, condutas e opiniões. É o que Castro e Pueyo (2003: 67) denominam de "sensibilización cultural crítica" e que o QECR (Conselho da Europa, 2001) integra na construção da *competência existencial*. Para tal, deve o professor propor materiais e atividades que estimulem a observação, comparação, discussão e interpretação de dados culturais, no intuito de ajudar a diluir o natural etnocentrismo do aluno e de lhe possibilitar relativizar as diferenças culturais, sem menosprezar uma cultura em detrimento da outra, aceitando que "both are needed, not that one is 'correct' and the other 'false'. This would

be a very effective way of developing a sophisticated level of *savoir-être*, in particular its affective aspect "(Byram, 1998: 20), potenciando a desconstrução de estereótipos e a destruição de preconceitos, favorecendo a empatia e a comunicação intercultural.

2.6. O novo papel do aluno: de recetor passivo a etnógrafo ativo

Se com o advento da abordagem comunicativa o professor deixou de ser o centro do processo de ensino-aprendizagem para passar a assumir-se como facilitador, um guia, um organizador de materiais e de atividades, e um mediador cultural, inversamente o aluno emerge agora como figura central.

Dizem Castro e Pueyo (2003: 61) que

dentro del ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras, el enfoque intercultural tiene como objetivo que el discente establezca relaciones entre su cultura y otras, a partir del diálogo y del reconocimiento de los valores y los estilos de vida, y que sea capaz de comprender al "otro" a partir de su punto de vista, de su categoría de pensamiento, de sus prácticas y representaciones.

Por esta razão, Oliveras (2000: 37) identifica o aluno como *ator intercultural*, já que entende que a sua função não é imitar o nativo, mas sim apresentar-se como mediador entre as culturas envolvidas, sem abdicar da sua identidade cultural e da sua personalidade. Sobre este assunto, pode ler-se no prefácio de Trim da obra *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching* (1998: 6), editada por Byram e Zarate que

using a foreign language in a way which shows understanding of its sociocultural dimension does not mean abandoning one's own cultural identity in order to become a carbon copy of native speakers, but rather developing a more complex personality in which both cultures interact, enabling the learner to bridge the cultural gap.

Por isso mesmo, espera-se que o aluno seja capaz de progredir do nível monocultural para o intercultural e finalmente para o transcultural, tal como proposto por Meyer (1991), referido por Oliveras (2000: 38) e que, gradualmente, consiga desenvolver formas de compreensão generalizada de todas as culturas. Para tal, deverá passar por experiências, dentro da sala de aula, que sigam determinados passos. Castro e Pueyo (2003: 69) preconizam que os alunos realizem uma recolha de dados (partindo de gravações, entrevistas, questionários, diários...) e que posteriormente procedam a uma análise desses dados (sua descrição, observação de diferenças e semelhanças) para depois confrontarem os resultados obtidos com as suas crenças prévias. Num momento final, deverão refletir sobre o analisado e sobre o processo pessoal pelo qual passaram. Esta é

a noção que Castro e Pueyo (2003: 69) nos dão do estudante como etnógrafo, que se envolve observando, analisando, contrastando, refletindo e possivelmente, reformulando a visão que tinha de si próprio e do mundo. Um estudante que se pretende que, de uma forma holística e heurística, aprenda a ser, a estar, a fazer e sobretudo, a aprender, no momento presente e ao longo da vida.

PARTE 2

CAPÍTULO 3 - CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Na segunda parte deste relatório passaremos a descrever e analisar o contexto escolar em que nos movemos durante o ano letivo 2013/2014 e as quatro propostas de cariz cultural que pusemos em prática na Escola Secundária de Paredes, com uma turma de 7º e outra de 9º ano. Cada (macro)proposta corresponde a uma unidade didática, na qual estão integradas distintas atividades que promovem não só a descoberta da *Cultura* (legitimada), mas também o contacto com a *cultura* (essencial) e, ainda que em menor grau, também com a *kultura* (epidérmica) de Espanha e de alguns países da América Latina, conforme as designações atribuídas por Miquel e Sans, previamente analisadas no ponto 1.2. do capítulo 1. Para além disso, descreveremos ainda alguns momentos de "encontro" intercultural promovidos com a ajuda das novas tecnologias de informação. Terminaremos o capítulo e o relatório com a apresentação e comentário crítico de dados recolhidos através de um inquérito realizado aos alunos, que permitirão tirar conclusões sobre a forma como eles entendem o estudo da cultura, como se veem a si próprios e como percecionam o Outro.

3.1. A escola

A escola Secundária de Paredes situa-se na cidade e concelho homónimos, na região do Vale do Sousa (Douro Litoral), a norte de Portugal. O concelho, de paisagem predominantemente rural e o maior centro produtor de mobiliário do país, é habitado por uma população de cerca de 80 mil pessoas.

Composta por distintos blocos de dois pisos e um ginásio, recentemente renovados, a Escola Secundária de Paredes possui espaços exteriores amplos, com campos de desporto e algumas áreas ajardinadas. No seu interior, os corredores são bastante iluminados e todas as salas, modernas e possuidoras de cacifos, estão dotadas de um projetor e de um computador, ainda que sem acesso à internet. Para além disso, alunos, professores e funcionários têm à disposição zonas de convívio, uma biblioteca, um bar, uma cantina, serviços de papelaria/reprografia e um auditório com capacidade para 104 pessoas.

A nível humano, a escola tem 33 turmas de 3º ciclo e 36 de ensino secundário (29 de ensino regular e 7 de ensino profissional), que perfazem um total de 1591 alunos.

Das 33 turmas de 3º ciclo (compostas por 916 alunos), todas têm aulas de Inglês como L2, enquanto que 17 turmas elegeram Espanhol (448 alunos) e 16 escolheram Francês (468 alunos) como L3. Já em relação às turmas de ensino secundário, nenhuma delas tem aulas de Espanhol.

3.2. As turmas

Durante este ano letivo tivemos a oportunidade de trabalhar com duas turmas de anos distintos: o 7ºC e o 9ºD.

A turma do 7ºC é composta por vinte e cinco alunos, dezassete rapazes e oito raparigas, com uma média de idades de 11,9 anos e que constituem um grupo bastante vivo e heterogéneo. São alunos interessados e motivados, embora algo conversadores, e que no geral têm períodos de concentração bastante breves, pelo que exigem uma constante variedade de atividades que apelem a distintos sentidos e a diversos estilos cognitivos. A turma é numerosa, mas consegue bons resultados.

O 9º D tem vinte e nove alunos, treze rapazes e dezasseis raparigas, com uma média de 14 anos de idade. A turma é bastante homogénea e os seus elementos mantêm boas relações interpessoais. São calmos e costumam reagir bem a desafios, especialmente se estes implicarem o trabalho em pequenos grupos e envolverem o uso de criatividade ou de um certo grau de competição.

3.3. A prática pedagógica

As quatro macropropostas (unidades didáticas) que descreveremos de seguida foram levadas à prática em quatro momentos bastante díspares temporalmente. A proposta número um e a número três foram realizadas em novembro/dezembro e em março, com o 9ºD. Por sua vez, as unidades dois e quatro tiveram lugar em janeiro e em maio, respetivamente, com o 7ºC. Adicionalmente, a duração das unidades didáticas nunca ultrapassou os cento e oitenta minutos, o que pareceu, por vezes, manifestamente pouco para aprofundar devidamente as temáticas culturais a tratar, especialmente porque também era necessário trabalhar uma quantidade específica de léxico e de itens gramaticais concretos, predefinidos no programa específico de Espanhol da escola e associados a cada tema. No entanto, apesar destes constrangimentos, tentou-se sempre articular os distintos conteúdos de cada unidade, de uma forma contextualizada, coerente

e coesa, apelando, sempre que necessário, ao desenvolvimento da consciência crítica, através da comparação do Eu com o Outro.

3.3.1. Macroproposta nº 1 - Unidade didática "Ojalá me quieras como soy"

Antes de se proceder à descrição das atividades de cariz cultural realizadas ao longo desta unidade, parece conveniente contextualizá-la. Assim sendo, eram estes os principais conteúdos e objetivos gerais que havia que ter em conta:

- **Conteúdos nocionais, pragmático-discursivos e gramaticais** - descrições físicas e de caráter; expressão de dúvida, probabilidade, gostos, desejos, temores, conselhos e necessidades; o presente do conjuntivo.

- **Conteúdos culturais** - personalidades do mundo hispânico; hipocorísticos; a ordem dos apelidos; *Sir Tim o'Theo* e o seu criador (Raf); biografia e música de Juanes; "Busco a alguien que me quiera": poema de Mario Benedetti.

- **Objetivos gerais** - de acordo com o PCIC, níveis B1/B2, (Instituto Cervantes, 2007: 11-39), ainda que adaptados:

- incrementar o interesse pela incorporação de novos conhecimentos culturais, socioculturais e linguísticos, assim como de novas destrezas, para ativar atitudes de abertura, curiosidade e empatia face ao Outro;

- ter uma ideia geral de alguns produtos e feitos de projeção universal do património cultural do mundo hispano;

- Dar e receber informação sobre gostos, interesses, temores e desejos, assim como dar conselhos, usando o presente de subjuntivo.

- Fomentar a competência existencial, entendida como a soma das características individuais, os rasgos de personalidade e as atitudes relacionadas com a imagem que temos de nós mesmos e a visão que temos dos demais.

Esta primeira unidade didática foi posta em prática no fim de novembro e no início de dezembro de 2013 com o 9ºD, com a tónica posta essencialmente na *Cultura* (legitimada) que engloba, como a própria Lourdes Miquel (2004: 517) diz, "productos que se han convertido en emblemas, en partes de la simbología cultural, el imaginario del pueblo que, lógicamente tendrán que transmitirse también en nuestras clases, pero no

más allá de su valor simbólico". Ainda assim, também existem atividades nas quais está explícita a cultura essencial e é feita referência, ainda que de forma breve, a um aspeto da cultura epidérmica. Passemos, então, à descrição dos distintos passos (que conformam os conteúdos procedimentais), fazendo simultaneamente referência aos principais conteúdos atitudinais envolvidos.

Depois de cumpridas as "rotinas" iniciais (registo do número da aula, da data e do sumário), começou por escrever-se no quadro a palavra "cabeza" e por se pedir aos alunos que dissessem tudo o que associam a este vocábulo. A dada altura, no intuito de os ajudar, foram-se dando algumas pistas verbais e não verbais (de carácter cinestésico, com recurso a mímica e gestos), para sugerir ideias sobre substantivos, adjetivos, verbos e expressões relacionadas com o termo em questão. À medida que avançava esta chuva de ideias, os resultados iam sendo escritos no quadro, ficando registados da seguinte forma:

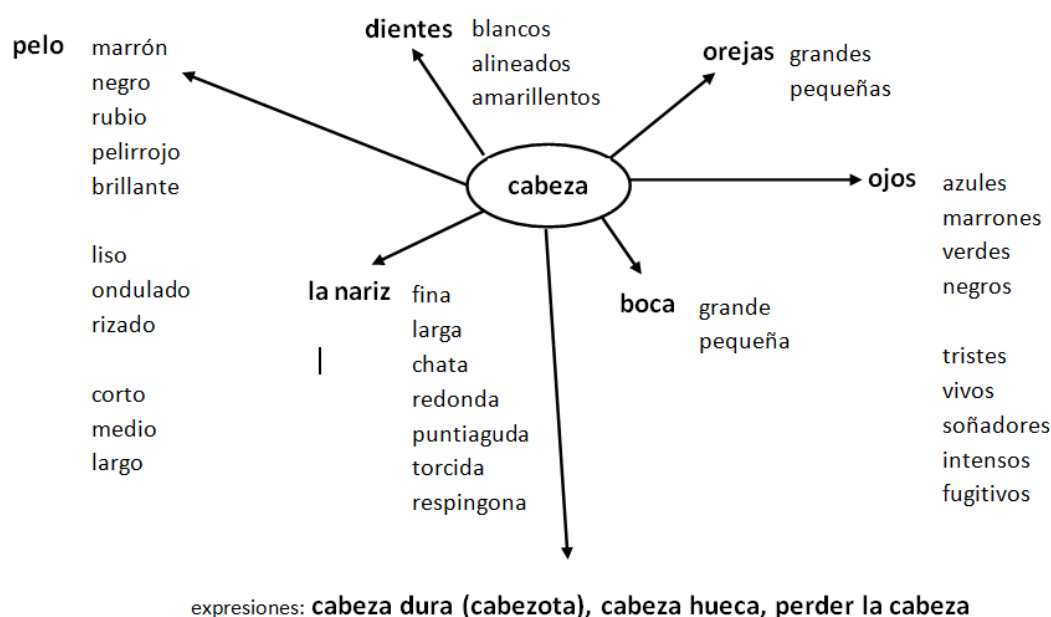


Figura nº5: chuva de ideias realizada na aula com a intervenção dos alunos.

Como os alunos não se lembravam de expressões relacionadas com "cabeza", acrescentaram-se estas três e pediu-se que tentassem inferir o seu significado, explicando-o e construindo uma frase com cada uma delas, para se perceber o seu uso (esta chamada de atenção para aspetos relacionados com a cultura essencial foi possível graças à semelhança existente entre a L1 e a LE, pelo que apenas foi necessário recorrer a conhecimentos linguísticos e socioculturais advindos do português).

Após esta ativação de conhecimentos prévios, explicou-se aos alunos que iriam jogar ao *¿Quién es quién?*, cujas regras pertencem ao "conhecimento do mundo" já que se trata de um jogo internacionalmente conhecido. Pediu-se, por isso, a um aluno, que tentasse explicá-las à turma e apresentou-se o tabuleiro de jogo (anexo 1), repleto de nomes e fotografias de personalidades que associamos à cultura hispânica legitimada. Note-se que, para criar este tabuleiro, não se recorreu a desenhos ou bonecos, como acontece em algumas versões do jogo tradicional. De facto, houve preocupação de se seleccionar na *Internet* um conjunto de 25 fotografias de espanhóis ou latino-americanos ligados às artes, aos desportos ou à Família Real espanhola, já que o uso de materiais autênticos promove um contacto mais realista com a cultura meta sendo, por isso, aconselhável (Neuner, 1998: 86-87). Explicou-se aos alunos que, numa primeira frase, eles iriam ouvir a descrição física de personalidades retratadas no tabuleiro de jogo (integraram-se também algumas características psicológicas, ainda que em menor quantidade, e referências às suas áreas de atuação) e que teriam de adivinhar de quem se tratava. Para isso, foram escritas no quadro as expressões "Es probable que sea..." e "Puede que sea...". Esta primeira versão do jogo foi recebida de forma entusiástica e funcionou muito bem. Seguidamente, explicou-se aos alunos que, na segunda versão que iriam jogar, a professora escolheria uma das personalidades mas não dizia de quem se tratava. Para além disso, só poderia responder com duas palavras ("Sí"/"No") às perguntas que os alunos quisessem formular (a título exemplificativo: "¿Tiene el pelo largo/corto/pelirrojo/brillante?" ou "¿Tiene la nariz torcida/respingona?", entre outras). Passamos, da primeira para a segunda versão do jogo, da mera compreensão à produção de breves enunciados orais para solucionar um vazio de informação (descobrir quem eram as personalidades mistério), fazendo uso (implícito) do conteúdo gramatical que tinha de ser trabalhado. Esta versão funcionou ainda melhor do que a primeira e permitiu quebrar o natural "gelo" inicial evidenciando-se, de imediato, uma alteração positiva de clima emocional, dentro da sala de aula. No final, dado que se percebeu que nem todos os alunos conheciam a totalidade das pessoas retratadas no tabuleiro de jogo, recorreu-se ao conhecimento de uns para suprir as lacunas dos outros: perguntou-se quais das personalidades não conheciam e fomentou-se o diálogo entre companheiros de turma para que, entre eles e quase sem a intervenção da professora, pudessem fornecer informações de cariz cultural, que foram sendo complementadas (à exceção de Salma Hayek e de Alaska, que de todo não conheciam).

Numa fase posterior, distribuiu-se a ficha de trabalho número um (anexo 2). Chamou-se a atenção dos alunos para o nome *Rafa Nadal*, presente no tabuleiro de jogo,

e perguntou-se se achavam que este era o seu nome verdadeiro (exercício 1). Rapidamente mencionaram que *Rafa* é um diminutivo de Rafael e, quando questionados sobre o porquê do tenista ser conhecido desta forma, referiram que se tratava de um versão carinhosa do seu nome, atribuída pelos seus fãs e pela sua família. Quando, durante a realização do exercício 2 (anexo 2), os alunos perguntaram o significado de "nombre de pila", voltou a usar-se o exemplo anterior: "Rafa es un nombre cariñoso, pero su nombre de pila es Rafael". E solicitou-se que, para além de explicarem o significado da expressão, os alunos descobrissem o seu equivalente em português (*nome de batismo*). Depois disto, os discentes descobriram no tabuleiro de jogo do *¿Quién es quién?* outros exemplos semelhantes de diminutivos carinhosos (*Javi García, Che Guevara, Ricky Martin*) e tentaram adivinhar a que nomes de batismo reportam, algo que fizeram sem dificuldade (exceto no caso de Che). Num momento posterior, os discentes realizaram o exercício 3 da ficha (anexo 2), recorrendo a estratégias como a proximidade fonética ou a exclusão de partes para completar uma tabela com vários diminutivos de nomes próprios espanhóis. Depois disso, perguntou-se aos alunos se em Portugal também se usam diminutivos e pediram-se exemplos (foram referidos alguns dos mais comuns, como Zé, Quim, Berto...). No final, os discentes referiram exemplos de portugueses famosos que os meios de comunicação tratam com diminutivos e foram capazes de reconhecer que tais nomes só podem ser usados em contextos informais (pela família ou por amigos próximos) ou semi-informais, como no caso das figuras públicas. Pelo exposto até aqui se percebe a intenção de apelar ao contraste intercultural, ainda que de forma bastante breve, partindo de exemplos associados à cultura legitimada (as personalidades em causa) mas focando uma questão ligada à vida quotidiana real e aos diferentes contextos de uso da língua (formal/informal), logo também associada à cultura essencial, segundo designações de Miquel (2004).

No intuito de manter a ponte entre a cultura da L1 e da LE, e aproveitando a contextualização criada, os alunos depararam-se com um novo desafio, desta vez associado ao contraste da ordem dos apelidos, em Portugal e em Espanha. Projetou-se um conjunto de diapositivos interativos, em formato PowerPoint (anexo 3a, b, c, d, e), com informações sobre os nomes completos de um casal português e de outro espanhol. Adicionalmente, deram-se indicações sobre os nomes de batismo dos filhos de cada casal, e pediu-se aos alunos que proferissem os seus nomes completos, primeiro o do filho do casal português e depois o do espanhol, acrescentando os respetivos apelidos dos progenitores. O exercício despertou a atenção dos alunos, dando origem a um pequeno debate entre eles já que, por se tratar de uma turma de nível B1, alguns dos

seus elementos já conheciam o facto da ordem dos apelidos espanhóis ser inversa à portuguesa. De qualquer forma, nem todos estavam convencidos e gerou-se uma certa controvérsia que apenas terminou depois da leitura dos últimos dois diapositivos (o último deles continha informações citadas pelo portal em linha do Ministério da Justiça de Espanha). Alguns alunos consideraram a ordem espanhola dos apelidos como algo "estranho" e "esquisito". Quando, no entanto, se lhes perguntou o porquê de tal estranheza, começaram por ficar em silêncio, até que um deles concluiu que "não é bem estranho, é apenas diferente do que acontece no nosso país, mas isso não quer dizer que esteja mal". Demos, por isso, como atingido com sucesso, o objetivo deste primeiro contraste intercultural, já que alguns alunos foram capazes de uma visão menos etnocêntrica, que lhes permitiu relativizar e aceitar as diferenças entre as duas culturas em questão, rumo ao que Castro e Pueyo (2003:60) designam de *compreensão crítica da alteridade*.

A aula prosseguiu com a projeção de uma fotografia do cantor colombiano Juanes (a do tabuleiro do jogo anterior), e com os alunos a fazerem, para além da sua descrição física, suposições baseadas no que viam, sobre a vida e os projetos (sonhos, profissão, família, ...) do cantor, utilizando novamente as expressões "Es probable que sea/tenga..." e "Puede que sea/tenga...". Findas as suposições, a turma recebeu a ficha com a autobiografia de Juanes (anexo 4) e, em pares, os alunos ordenaram os parágrafos do texto, associando-os a distintas entradas ("Nombre de pila", "fecha y lugar de nacimiento", etc.). Depois de se proceder à correção oral do exercício, com leitura em voz alta, os discentes foram encarregados de descobrir e sublinhar no texto expressões usadas pelo cantor para expressar sentimentos ("A mí me gusta que...", "Me encanta que...", "No soporto que...", "Me molesta que...", entre outras) e que as acrescentassem ao quadro presente no exercício 4 da primeira ficha de trabalho (anexo 2). Foi-lhes também pedido que observassem bem as expressões que acabavam de sublinhar e que identificassem o tempo verbal que se utilizava com elas (conjuntivo) para completarem o que faltava do exercício 4 do mesmo anexo. Diz-nos Neuner (1998: 63), sobre o tratamento da cultura, que geralmente "in most contemporary foreign language textbooks it [socioculture] is subordinated under grammatical progression". Neste caso, optou-se por fazer o caminho contrário, subordinando a gramática a uma progressão (ou contextualização) cultural explícita. Partindo das frases que os alunos sublinharam, e que foram registadas no quadro, seguiu-se um diálogo com a turma para que se inferissem as regras de construção e de uso deste tempo verbal. Num momento posterior, os alunos exercitaram o uso do conjuntivo, primeiro realizando exercícios do manual (pedido de desejos), de

prática algo controlada, e posteriormente partilhando oralmente com a turma aquilo de que gostam e o que não suportam, assim como o que receiam e o que os surpreende, utilizando as expressões presentes na tabela do exercício 4 do anexo 2 como forma de antecipar e preparar o último desafio a que seriam submetidos neste dia.

A aula terminou com uma terceira versão do mesmo jogo inicial: os alunos jogaram ao *¿Quién es quién?*, sendo que agora a turma se transformou no tabuleiro do jogo. Para tal, cada aluno teve de escrever, numa folha à parte, uma descrição de si próprio (física e psicológica) usando obrigatoriamente um mínimo de três expressões que implicassem o uso de verbos no conjuntivo, para explicar o que lhes agrada, o que não suportam, o que receiam, etc. (exercício 5, anexo 2). Terminado o processo de escrita, recolheram-se os vinte e cinco textos, baralharam-se e alguns alunos leram alguns deles em voz alta perante a turma, para que os colegas descobrissem de quem se tratava. A atividade correu muito bem e os discentes estavam bastante motivados, ainda que não tivesse havido tempo para ler todos os textos (nem esse era um dos objetivos). No entanto, os alunos pediram para continuar o jogo na aula seguinte, até que todos fossem "descobertos".

Na segunda e última aula desta unidade, para cumprir o prometido de terminar o jogo do *¿Quién es quién?*, começamos por projetar os textos que os alunos tinham escrito na aula anterior e que não tinham sido lidos. De referir que se optou por copiá-los para um ficheiro *PowerPoint* (anexos 5a e 5b), sem incluir o nome dos seus autores, no intuito de reduzir o tempo gasto com esta atividade, que inicialmente não configurava na planificação. O facto é que os alunos ficaram positivamente surpreendidos por verem os seus textos projetados num ecrã gigante e a aula não poderia ter começado melhor. Seguiu-se uma breve análise dos erros mais comuns, que os alunos corrigiram oralmente, em grande grupo (últimos dois diapositivos do anexo 5b).

A primeira atividade realmente planificada para esta aula envolvia dar voz a algumas das personagens do fragmento da banda desenhada "Sir Tim o' Theo: El gozo en el pozo (de los deseos)", de Joan Rafart i Roldán, cujo pseudónimo é *Raf*, atribuindo texto aos distintos balões de fala. Para tal, projetaram-se os primeiros três diapositivos de um ficheiro *Powerpoint* (anexos 6a e 6b), e pediu-se aos alunos que, após observarem as imagens e lerem o título e a introdução da banda desenhada, fossem respondendo às perguntas neles contidas e simulassem o diálogo entre um detetive, o seu ajudante e um fantasma. Tratou-se de ativar conhecimentos prévios relativos à aula anterior (recordando o conjuntivo para pedir desejos) mas dando aos alunos liberdade para fazerem uma interpretação pessoal do contexto situacional (e sociocultural) implícito nas imagens. Tal

liberdade implica, segundo Alcaraz Varó (1993: 91-92) que os alunos sejam capazes de analisar aspetos extralinguísticos presentes nesta banda desenhada, de carácter cinestésico (a postura, a expressão facial e corporal das personagens) e proxémico (a maior ou menor distância física que mantêm entre si), mas valorizando também outros significados implícitos (a forma como estão vestidos, o cachimbo e os chapéus) para decifrar o que se passa nesta situação de comunicação concreta, privada dos seus diálogos. Foi exatamente fazendo uso de todo o contexto que conseguiram descobrir o que é um "penique", dando conta que se tratava de dinheiro. Depois de escutadas as diversas hipóteses colocadas pelos alunos, projetaram-se os restantes diapositivos, para que pudessem confrontar o que disseram com o texto original (anexos 6b, c, d). Esta atividade foi muito bem recebida pela turma, que inclusivamente conseguiu perceber o paralelismo cultural existente entre *Sir Tim o'Theo* (e seu ajudante *Patson*) e as histórias do famoso detetive inglês *Sherlock Holmes* (assistido por *Mr. Watson*). Isto porque estes alunos, para além da sua L1, transportam na sua bagagem cultural conhecimentos culturais advindos da sua aprendizagem de Inglês como L2, que conseguem mobilizar para interpretar um material autêntico espanhol (língua que aprendem como L3). Tal só é possível, tal como já apontamos no ponto 2.6 do capítulo dois do presente relatório, porque "cuando abordamos el aprendizaje de una lengua extranjera [...] no partimos de cero, en cada uno de nosotros habitan experiencias y conocimientos previos de los que hacemos uso al aprender esa lengua y al abordar esa cultura" (Iglesias Casal, 2003:9).

Num momento seguinte, e já que o conteúdo gramatical da unidade didática era o presente do conjuntivo, propôs-se aos alunos uma atividade de compreensão auditiva, partindo da canção "A Dios le pido", da autoria do cantor cuja vida e arte tinham descoberto na aula anterior. Note-se que, apesar de se tratar de material autêntico, se procedeu à manipulação do mesmo para promover a exercitação do presente do conjuntivo. Por isso, entregou-se a letra incompleta a canção (anexo 7a), cujos espaços em branco os alunos tiveram de preencher com verbos conjugados neste tempo verbal, de acordo com o que ouviam. Posteriormente, pediu-se aos alunos que referissem, por escrito (para depois partilharem oralmente com os colegas) o que mais pedem à vida (desejam) para si próprios (pergunta 2 do anexo 7a). Depois de uma breve revisão das regras de formação e de uso do conjuntivo, partindo das respostas dos alunos, os mesmos realizaram exercícios de prática semicontrolada deste tempo verbal para formularem as dez regras da felicidade e para dar conselhos sobre o que não se deve fazer se se pretende ser feliz (anexo 7b).

A unidade terminou com recurso ao poema "Busco a alguien", do poeta uruguaio Mario Benedetti. Ao planificarmos esta atividade, tivemos em conta as mesmas crenças que Fenner (1998: 98) perfilha e que passaremos a citar:

- culture and language are inter-related;
- this inter-relationship can only be found in authentic material;
- literature is the personal voice of a culture;
- language learning is a creative and personal process;
- language learning is negotiating meaning with people or with texts;
- the quality of texts influences the quality of learning; through understanding the foreign culture, one gains a deeper understanding of one's own.

Por isso, aos alunos entregou-se uma fotocópia com o poema (anexo 8) e pediu-se que o lessem, sublinhando os verbos que nele aparecem e identificando em que tempo se encontram (conjuntivo). Depois, solicitou-se aos estudantes que identificassem o infinitivo e a primeira pessoa do singular do presente de indicativo de cada um desses verbos, para que se apercebessem de algumas irregularidades. De seguida, propôs-se nova leitura atenta para descobrir que tipo de pessoa procura o poeta e registaram-se no quadro os adjetivos mencionados pelos alunos. Por último, passou-se à atividade final da unidade didática: o mesmo poema foi-lhes entregue incompleto (quadro rosa do anexo 8) para que o completassem/reescrevessem, usando verbos no conjuntivo, descrevendo que tipo de pessoa procuram. O resultado final, bastante divertido e diversificado, foi apresentado oralmente à turma, que reagiu com bastante interesse e motivação. O que se pretendeu com este último exercício, para além da exercitação contextualizada e mais livre da gramática, foi levar o aluno a transformar o poema de forma a personalizá-lo, tornando-o "seu", trazendo a sua visão de pessoa ideal (o Outro ideal) para o interior da sala e partilhando-a com o resto da turma, para que ele próprio se confrontasse com as suas crenças, atitudes e valores, e para que pudesse ter consciência daquilo que mais valoriza (e procura) num ser humano. No fundo, trata-se de desenvolver o que o QECR (Conselho da Europa, 2001: 152-153) designa de *competência existencial* (saber ser), partindo de um texto de carácter *legitimado* em língua estrangeira, mas acabando por trazê-lo para a esfera do *essencial*, segundo designações de Miquel (2004), já que tal capacidade de se observar a si e ao Outro interfere na forma como nos relacionamos, na vida diária, com os demais.

3.3.2. Macroproposta nº 2 - Unidade didática "Casas y cosas"

Começaremos, uma vez mais, por referir os principais conteúdos, assim como os objetivos gerais desta unidade didática:

▪ **Conteúdos nocionais, pragmático-discursivos e gramaticais** - a rotina diária; a casa (elementos exteriores, divisórias internas e mobiliário/eletrodomésticos); expressar existência com a forma impessoal do verbo "haber"; expressar localização utilizando o verbo "estar"; locuções adverbiais de lugar; verbos reflexivos, nexos temporais ("primero..., luego..., después").

▪ **Conteúdos culturais** - casas do mundo; banda desenhada de Gaturro, do criador argentino Nik; diferenças horárias entre Espanha, Inglaterra e Portugal; a sesta; visita guiada à Casa Milà; receber e escrever um e-mail.

▪ **Objetivos gerais** - de acordo com o PCIC, níveis A1/A2 (Instituto Cervantes, 2007: 71-97), ainda que adaptados:

→ Descrever a rotina diária utilizando verbos reflexivos e sequenciando a enumeração de ações com "primero..., luego..., después" para aumentar a coesão dos enunciados proferidos.

→ Descrever a casa (quartos, móveis e eletrodomésticos) utilizando a forma impessoal do verbo "haber" (hay) para expressar existência e o verbo "estar" ("está/están") seguido de uma locução adverbial de lugar para expressar localização.

→ Escrever um e-mail para intercambiar informações sobre a casa ideal de cada aluno.

→ incrementar o interesse pela incorporação de novos conhecimentos culturais, socioculturais e linguísticos, assim como de novas destrezas, para ativar atitudes de abertura, curiosidade e empatia face ao Outro;

→ ter uma ideia geral de alguns produtos e feitos de projeção universal do património cultural do mundo hispano;

Esta segunda unidade didática realizou-se em janeiro, com o 7ºC, em duas aulas de 45 minutos e uma de 90. Porque este relatório já vai longo, nas próximas páginas não se procederá a uma descrição exaustiva de toda a unidade. Descrever-se-ão com algum detalhe as atividades de pendor cultural postas em prática e apenas se fará uma breve referência às outras atividades, no intuito de se dar uma ideia do fio condutor que orientou todo o processo até à atividade final.

A primeira aula iniciou-se com a projeção de um conjunto de imagens de sete casas típicas de várias regiões do mundo e dos nomes dos lugares (num dos casos, do

tipo de habitantes) onde as podemos avistar (anexo 9, diapositivo 1). Pediu-se aos alunos que observassem o diapositivo e que descobrissem o que havia de comum entre as imagens, para adivinharem o tema da aula (a casa). Depois, chamou-se a atenção dos discentes para as palavras existentes na parte inferior do diapositivo e solicitou-se que as associassem às imagens correspondentes. Num segundo momento, projetaram-se de novo as mesmas sete imagens de distintas casas (anexo 9, diapositivo 2), mas desta vez acompanhadas pelas palavras que as designam, especificando a sua tipologia, e pediu-se aos estudantes que, uma vez mais, realizassem o exercício de correspondência imagem-palavra. Com esta atividade introdutória, pretendeu-se que os alunos se apercebessem que o mesmo conceito (a "casa") pode ser perspetivado de formas muito diferentes, dependendo das distintas culturas. Tal como referem Estévez Coto e Fernández de Valderrama (2006: 19) "esta presencia de factores culturales [...] tiene también reflejo en las connotaciones de las palabras", pelo que importava, logo nesta primeira fase, que os alunos não perspetivassem a casa unicamente "con las gafas de [su] propia cultura" (Iglesias Casal, 2003: 19). Até porque, segundo nos diz Miquel (1999: 33) "los miembros de una cultura no son conscientes de la relatividad de esa cultura", pelo que se desejava criar abertura mental para promover o que Iglesias Casal (2003: 23) denomina de aceitação do "etnorrelativismo". Isto porque apesar da palavra *casa* se assumir como referente de uma realidade mundial concreta e palpável, o conceito português de *casa* (geralmente associado a *prédio* ou *vivenda*) não é o único existente, nem tem carácter universal... Cada povo/cultura atribui-lhe (pelo menos) um significado e uma configuração específicas. Dependendo da região (do país, do continente ou do mundo), a noção de *casa* é variável e muitas vezes distinta. Ainda que por isso não tenha necessariamente de ser pior ou inferior.

Num segundo momento, apresentou-se aos alunos, através de uma fotografia, o professor espanhol Agustín, habitante de uma das *casas colgadas* presente nos diapositivos anteriores. De seguida, projetou-se um conjunto de frases sobre o que faz este professor em sua casa (por exemplo "Me despierto en mi habitación"/"Me lavo los dientes en el baño"/"Como en la cocina") e pediu-se aos alunos que seleccionassem as palavras espanholas que designam as partes da casa, recorrendo ao contexto e à semelhança com a L1, para legendar uma imagem do interior de uma *vivenda* (exercício 1, anexo 10). Depois disso, os alunos responderam a algumas perguntas orais feitas pela professora ("Y tú, ¿dónde te despiertas?", "¿Dónde te duchas?", entre outras) e jogaram ao *Verdadeiro ou falso?*, um jogo para descobrir e corrigir as frases falsas (por exemplo "Me ducho en el garaje", "Me despierto en el baño"), no intuito de exercitar o vocabulário

sobre as divisórias da casa, de forma controlada, mas também para ter um primeiro contacto, ainda que apenas recetivo, com os verbos reflexivos. Numa fase posterior, os alunos, que já conheciam os verbos "llamarse" e "pedir", foram levados a inferir as regras de formação do presente dos verbos "levantarse", " ducharse" e "vestirse" e a completar as três colunas do exercício 2 da ficha de trabalho (anexo10).

A aula terminou com os alunos a escreverem uma pequena descrição da sua rotina matinal, após terem completado um pequeno texto descritivo das manhãs da família de Shakira (exercício 3 da ficha), na qual constam, assinalados a negrito, os nexos temporais "primero", "luego" e "después". A alusão a Shakira e Gerard Piqué (ambos referentes importantes da cultura hispânica e muito conhecidos em Portugal) tem, neste caso, apenas um valor simbólico, já que só foi utilizada para motivar os alunos para o processo de escrita que levaram a cabo posteriormente.

A segunda aula desta unidade começou com a projeção de uma banda desenhada do humorista argentino Cristian Dzwonik, conhecido por Nik (dispositivo 1, anexo 11a). Cinco das vinhetas que descrevem o acordar de Gaturro, a personagem principal, estão consoante o original. No entanto, a sexta e última vinheta foi apagada propositadamente. Aos alunos pediu-se que descrevessem o que se passa, usando o léxico visto na aula anterior (divisórias da casa, verbos reflexivos e nexos temporais) e posteriormente incentivou-se os discentes a fazer suposições sobre a continuação da rotina matinal do simpático gato. Depois disso, confrontaram-se as ideias dos alunos com o final original da história e leram-se dois parágrafos sobre Gaturro e o seu criador (diapositivos 2 e 3, anexo 11b), já que alguns estudantes insistiam que se tratava de Garfield... Ainda que esta fosse apenas uma breve atividade inicial de motivação, optou-se por eleger um formato (banda desenhada) que se adequa à faixa etária dos alunos e é capaz de despertar a sua atenção, mas teve-se em consideração o facto de se tratar de material autêntico capaz, por isso mesmo, de pôr os alunos em contacto com uma criação artística original associada ao mundo latino-americano, já que nos parece que muitas vezes prevalecem (pelo menos nos manuais) quase exclusivamente as mostras de cultura legitimada espanhola. O facto é que os alunos gostaram e participaram ativamente, pelo que esta parece ter sido uma boa escolha.

Num segundo momento da aula (de pré-visionamento de um excerto de um vídeo), projetou-se uma fotografia de Agustín (o professor espanhol que trabalha em Inglaterra apresentado aos alunos na aula anterior) e pediu-se aos discentes que identificassem esta pessoa, e que dissessem o que faz e onde trabalha. Posteriormente, entregou-se aos alunos uma ficha de trabalho (anexo 12) e propôs-se um exercício auditivo. Partindo

de um vídeo retirado do *youtube*, que relata a rotina diária de Agustín (contada pelo próprio), os alunos sequenciaram as suas ações durante um dia inteiro (exercício 1) e, para corrigir o exercício, tiveram de construir frases completas em terceira pessoa (por exemplo "Primero, Agustín se despierta. Luego se lava los dientes..."). Depois do visionamento do vídeo, os discentes realizaram o exercício 2 da mesma ficha, desta vez completando frases com verbos reflexivos e partes da casa, de acordo com a sua própria rotina diária.

Posteriormente, propôs-se uma segunda visualização deste vídeo no intuito de prestar atenção a outro tipo de informação, bastante específica, para preencher parcialmente a tabela do exercício 3: era necessário registar as horas a que este professor acorda, vai para o trabalho e almoça (em Espanha e em Inglaterra), mas também era pedido que descobrissem quanto tempo dura a sesta de Agustín, a que horas costuma jantar (nos dois países) e, finalmente, a que horas se deita. Depois de observado o vídeo pela segunda vez, e de verificado o correto preenchimento parcial da tabela (mais uma vez, fomentou-se a entreaajuda, recorrendo à mediação, já que sempre que um aluno não conseguiu captar a informação pretendida se encorajou a solicitação de ajuda aos colegas, como acontece numa situação de interação real do quotidiano), pediu-se aos discentes que preenchessem a última linha, de acordo com a sua situação pessoal. Isto porque, segundo nos diz Nunes Peres (2006: 129) "a educação intercultural passa pela descoberta de nós próprios (identidade) e pelo reconhecimento do outro (alteridade) numa relação de interdependência entre todos os seres humanos". Assim sendo, num momento posterior promoveu-se o diálogo para observar e contrastar as diferenças horárias do dia a dia de Agustín (em Inglaterra e em Espanha) e do quotidiano dos alunos. Quando interrogados sobre o horário com que mais se identificavam, a maioria optou pelo português "porque estamos habituados assim" (ainda que esse horário "português" não fosse igual para todos, pelo menos na hora de deitar...). Adicionalmente, apesar de nenhum aluno dormir a sesta, "porque em Portugal não é costume" alguns referiram que gostariam de o fazer, dado que "depois de almoço fica-se mais mole e não apetece fazer nada". Quanto às refeições, os alunos pareciam divididos entre o horário em que eles próprios comem e o de Agustín em Espanha, enquanto manifestavam que, "em Inglaterra, Agustín jantava demasiadamente cedo". Mais do que oferecer dados concretos generalizáveis à maioria da população espanhola e inglesa, até pelo risco que comportam as generalizações que partem da observação de apenas um exemplo concreto (o de Agustín), esta atividade pretendia utilizar casos individuais (o do professor espanhol e o de cada aluno) apenas para que os discentes se consciencializassem da diversidade de

hábitos culturais (no seio da própria turma e com relação a Agustín) em aspetos tão simples como a hora de levantar/deitar e os horários das refeições, entre outros. Até porque, segundo nos diz Demorgon (1989: 76) "ce qui est enrichissant, c'est la compréhension du jeu des différences et des ressemblances dans chaque système intraculturel, et dans l'ensemble interculturel". Assim sendo, o descobrir do Outro, através da abordagem intercultural, está dependente da descoberta do Eu, desde uma perspetiva intracultural, tal como referido no ponto 1.3.4. do capítulo 1 deste relatório. E, ainda que de forma sucinta e simples, este foi o principal objetivo desta atividade comparativa.

A aula prosseguiu, desta vez com recurso a um ficheiro *Powerpoint* (anexo 13a, b, c, d, e, f) que continha uma apresentação da Casa Milà, um referente cultural pertencente à cultura legitimada (porque patrimonial e testemunho arquitetónico de um momento histórico passado) mas inerente à realidade quotidiana atual de Barcelona. Esta foi a forma que encontramos para, de uma forma contextualizada e visualmente apelativa, exercitar vocabulário relacionado com as divisórias da casa (as palavras a azul não apareciam sem que os alunos as proferissem), introduzir vocabulário novo, de forma contextualizada, associado ao mobiliário e aos eletrodomésticos, bem como trabalhar a estrutura *En el/la ... hay* Aos poucos, apresentaram-se as características mais peculiares do exterior desta casa (os alunos foram capazes de decifrar a toda informação, verbal e não verbal, com recurso às imagens) e posteriormente fez-se a descrição do interior de algumas das suas divisórias. No entanto, durante a apresentação, e para fomentar a atenção e a memorização, procedeu-se várias vezes a um jogo interativo (de associação imagem-palavra), que funcionou muito bem pois apelou ao lado mais competitivo de alguns alunos, que queriam ser os primeiros a responder. Curiosamente, o que mais interesse despertou foram as características arquitetónicas do exterior desta casa, que os alunos apreciaram bastante.

Uma vez que o vocabulário (e imagens) pertencente às áreas semânticas *mobiliário* e *eletrodomésticos* estava presente na memória visual dos alunos, propôs-se de seguida o preenchimento da tabela do exercício 4 do anexo 12, sendo que as palavras presentes na caixa verde deveriam ser colocadas na coluna respetiva, mediante a divisória da casa onde costumamos encontrar estes objetos. E, para que o vocabulário fosse utilizado de forma ativa, aquando da correção oral do exercício pediu-se aos alunos que formassem frases completas utilizando a mesma estrutura presente na apresentação, em *Powerpoint*, da casa Milà ("En la cocina/el comedor/la sala de estar hay..."). Posteriormente, para continuar a promover a memorização deste léxico, recorreu-se primeiro a um *jogo mudo* de descrições (com recurso ao não verbal, neste caso à

cinésica, para transmitir significados relativos ao conhecimento do mundo): formaram-se equipas e à vez, alguns alunos colocaram-se de frente para a turma, retiraram de um saco uma carta-mistério com o nome de uma peça de mobiliário ou de um eletrodoméstico e, com a ajuda de mímica, imitaram esse objeto para que os colegas adivinhassem qual era. Cada equipa só ganhava um ponto se se lembrasse da palavra respetiva. De salientar que também este jogo de mímica implica, na sua génese, fazer uso de aspetos culturais: como já referimos em momentos anteriores, a cultura tem influência na conotação que atribuímos às palavras (Estévez Coto e Fernández de Valderrama, 2006: 19) pelo que os gestos e movimentos realizados pelos alunos para descrever cada objeto (e o lugar da casa onde normalmente se encontra) viram-se condicionados pela forma como são perspetivados na nossa cultura portuguesa. Num segundo momento, mantiveram-se as equipas, mas agora cada carta-mistério, que continha uma descrição e a finalidade de cada um dos móveis/eletrodomésticos, deveria ser lida em voz alta, mais uma vez para que se adivinhasse o nome do respetivo objeto. As duas versões deste jogo funcionaram muito bem, já que o fator competição e a vontade de ajudar a equipa a que pertenciam motivou os alunos, reforçando os seus níveis de concentração e de envolvimento.

A aula terminou com a introdução de algumas locuções adverbiais de lugar, trabalhadas oralmente e por escrito, com recurso a *realia* e a frases que permitiam descobrir onde estavam determinados objetos perdidos no interior da casa de Agustín. Este trabalho permitiu, no final, realizar novo jogo de equipas: cada aluno tinha de descobrir o paradeiro de um fantasma (invisível até ser descoberto) num determinado local de uma casa (no quarto, debaixo da cama; na cozinha, atrás do fogão; na sala, à esquerda do sofá). Mais uma vez, dada a idade e as características destes alunos, esta atividade funcionou muito bem.

Na terceira e última aula desta unidade, os alunos começaram por relembrar quem era Agustín. Depois, visionaram um vídeo gravado por ele com imagens da casa onde este foi passar férias (*tráiler* de "La casa del Lago") e realizaram um exercício audiovisual (exercício 1, anexo 14) rodeando os adjetivos que melhor descrevem esta casa, segundo o que viam nas imagens. Numa fase posterior, foi-lhes dito que Agustín escrevera um e-mail à turma, dando mais detalhes sobre o local onde ficou alojado, mas que lamentavelmente um vírus apagou algumas das informações nele contidas. Assim sendo, pediu-se aos alunos que completassem o e-mail de Agustín (exercício 2, anexo 14) com palavras que se projetaram (partes da casa, mobiliário e verbos reflexivos), socorrendo-se de informações textuais e contextuais para descobrir a forma como as palavras haviam de

ser distribuídas pelos espaços em branco. Depois, chamou-se a atenção para a forma como se cumprimenta e se procede às despedidas neste tipo de interação escrita (perguntando aos alunos como é em português e pedindo-lhes que identificassem a forma como Agustín o fez). Posteriormente, como atividade final, solicitou-se aos alunos que respondessem a Agustín, escrevendo-lhe um e-mail, no qual teriam de dar informação específica e utilizar estruturas concretas (exercício 3, anexo 14) para descrever a sua casa e um pouco da sua rotina diária, respeitando as convenções sociolinguísticas e socioculturais (cumprimento inicial e despedidas) que são inerentes à escrita de e-mails em espanhol. O objetivo principal desta atividade final foi contemplar o uso do vocabulário e estruturas gramaticais trabalhadas ao longo de toda a unidade didática, de uma forma individualizada (tratava-se de descrever a casa e a rotina pessoal de cada discente), contextualizada e significativa, simulando uma situação real do quotidiano, apostando, por isso na cultura essencial, segundo Miquel (2004), que permite trazer a vida para o interior da sala de aula.

3.3.3. Macroproposta nº 3 - Unidade didática "¿El hábito hace al monje?"

Apresentamos, tal como nos dois casos anteriores, os principais conteúdos e objetivos desta unidade didática (os procedimentais e atitudinais serão referidos posteriormente), já que os consideramos indispensáveis para contextualizar todas as atividades realizadas no seu âmbito.

- **Conteúdos nocionais, pragmático-discursivos e gramaticais:** o vestuário; acessórios (apenas a nível recetivo); as tribos urbanas (caraterísticas gerais); descrever e manifestar opinião (pessoal e coletiva) sobre a roupa, as tribos urbanas e o aspeto exterior de uma pessoa; fazer suposições baseadas na aparência; pronomes relativos.

- **Conteúdos culturais:** exemplos de tribos urbanas hispânicas (ideologia, género musical favorito e aspeto exterior); correspondência com as tribos urbanas portuguesas (nomes, diferenças e semelhanças em relação aos mesmos aspetos); a reação da sociedade portuguesa e de algumas sociedades hispânicas face às tribos urbanas; desenvolvimento de atitudes de empatia, tolerância e respeito; a dualidade aparência-essência: reflexão para exterminar preconceitos e evitar rotular pessoas com base na sua aparência.

▪ **Objetivos gerais** - adaptados do PCIC, níveis B1/B2 (Instituto Cervantes, 2007: 11-39):

- Incrementar o grau de sensibilidade cultural e estimular atitudes de abertura a outras culturas e subculturas;
- Intercambiar opiniões, pontos de vista, experiências pessoais e sentimentos face às tribos urbanas portuguesas, espanholas e latino americanas;
- ter consciência de que a nossa própria identidade cultural (crenças, preconceitos, estereótipos, posturas etnocêntricas, etc.) influencia a forma como observamos e entendemos a realidade e as outras pessoas (o Outro);
- Inferir, generalizar e formular as regras de uso dos pronomes relativos, partindo da observação de exemplos concretos e passando pela realização de exercícios;
- Criar uma história fictícia, de cerca de oitenta palavras, em grupos de quatro elementos, que "desconstrua" estereótipos e preconceitos geralmente associados a certos grupos sociais, para depois avaliá-la e negociar o grupo vencedor de um concurso de escrita.

A presente unidade didática foi posta em prática com o 9ºD em duas aulas de noventa minutos. O seu título de cariz interrogativo tão sugestivo ("¿El hábito hace al monje?") aliado a uma grande presença masculina nesta turma, levaram-nos a pensar em ir um pouco mais além do expectável para este tema (geralmente associado ao universo feminino - a moda, os desfiles, os diálogos nas lojas de roupa, etc.) e propor à turma um contexto que despertasse a curiosidade de todos pelo seu carácter pouco convencional e pela rebeldia e inconformismo que lhe estão associados. Assim surgiu a temática das tribos urbanas, tendo em conta, como defendem Estévez Coto e Fernández de Valderrama (2006: 7), que "la experiencia y la motivación de las y los estudiantes de español deben formar parte de los contenidos culturales a elegir en la enseñanza de dicha lengua". Assim sendo, as tribos urbanas serviram de contextualização de fundo a estas duas aulas, o que nos permitiu, mais do que simplesmente abordar a temática do vestuário, dar ênfase à *aparência* (o tema principal desta unidade) e promover uma reflexão conjunta sobre a importância desmedida que costumamos atribuir-lhe enquanto elementos de uma sociedade que fomenta continuamente a criação de estereótipos e até de preconceitos baseados no aspeto exterior das pessoas.

Desde outro ponto de vista, a contextualização por nós escolhida (as tribos urbanas) funcionou também como uma ponte entre várias culturas, dado que este fenómeno social não é exclusivo de um único país e os alunos puderam contrastar, ainda

que de forma genérica, pela grande diversidade cultural que inclui, a realidade latino americana e a portuguesa, percebendo que apesar da enorme distância geográfica que as separa existem muitas semelhanças entre as suas tribos. No QECR (Conselho da Europa, 2001: 150) pode ler-se que

o conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintas) entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo” produzem uma tomada de consciência intercultural. É importante sublinhar que a tomada de consciência intercultural inclui a consciência da diversidade regional e social dos dois mundos. É enriquecida, também, pela consciência de que existe uma grande variedade de culturas para além das que são veiculadas pelas L1 e L2 do aprendente. Esta consciência alargada ajuda a colocar ambas as culturas em contexto. Para além do conhecimento objectivo, a consciência intercultural engloba uma consciência do modo como cada comunidade aparece na perspectiva do outro, muitas vezes na forma de estereótipos nacionais.²⁶

Assim sendo, e porque no caso do idioma espanhol não há apenas uma cultura meta, pretendeu-se perspetivar "o mundo de onde se vem" e as várias culturas meta dos distintos "mundos das comunidades-alvo", já que não nos limitamos a Espanha e alargamos a esfera de análise a vários países de cultura hispânica (México, Argentina e Colômbia), cada qual com a suas especificidades. Adicionalmente, o "encontro" intercultural promovido nesta unidade didática potencia o desenvolvimento das três dimensões distintas do aluno, ainda que complementares e interdependentes, previstas na introdução aos objetivos gerais do PCIC, níveis B1/B2, e por nós referidas no ponto 2.3.2 do capítulo dois do presente relatório: como agente social, como aprendente autónomo e como falante intercultural "que ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes" (Instituto Cervantes, 2007: 14).

A primeira aula desta unidade compôs-se de dois blocos distintos, que foram do mais concreto e palpável ao mais abstrato e subjetivo. O primeiro bloco, essencialmente direcionado a questões linguísticas e à introdução da temática das tribos urbanas, organizou-se em torno do campo semântico *vestuário* (peças de roupa, cores e padrões). Através dele pretendemos dotar os alunos das ferramentas linguísticas necessárias (léxico e estruturas gramaticais) para descrever o que eles e alguns membros de tribos urbanas (retratados em fotografias) traziam vestido. Já no segundo bloco passamos do *vestuário* à *aparência*, tema central desta unidade didática, e aqui a língua passou a ser um meio usado para alcançar um fim: refletir sobre os estereótipos e os preconceitos

²⁶ Manteve-se a escrita anterior ao Novo Acordo Ortográfico de 1990.

provocados pela sobrevalorização do aspeto exterior de uma pessoa, nas sociedades atuais. Assim, gradualmente passou-se da forma ao conteúdo, do trabalho mais controlado e individual a um trabalho mais amplo, livre e crítico, realizado em grupos ou a pares.

No primeiro bloco começamos por projetar um vídeo em que uma jovem mulher fica chocada ao reconhecer um desconhecido com quem se envolveu no dia anterior (na altura elegante e bem vestido) usando agora uma farda de trabalho. Incentivando-se a interação oral, pediu-se aos alunos que descrevessem a ação e descobrissem o tema da unidade (a aparência), mas não se aprofundou a sua importância. Seguidamente, para trabalhar léxico e estruturas relacionadas com a roupa, realizaram-se uma chuva de ideias (para descobrir o que os alunos recordavam de anos anteriores), mas também exercícios orais com *realia* (para exercitar a oralidade), atividades de correspondência de imagens com palavras (para rever a sua forma escrita) e o preenchimento de espaços para formular frases completas e contextualizadas que descrevessem a roupa dos alunos e de quatro jovens: um *rapper*, um *punk*, um *hippie* e uma *emo* (anexo 15). A referência a estas tribos urbanas serviu como ponto de partida para os alunos poderem contar o que sabiam sobre este tema e para que pudessem relatar um ou outro caso de alguém que pertencesse a uma tribo específica. Esta fase de pré-leitura, em que aos alunos se pediu que ativassem "os seus conhecimentos prévios do mundo", (Ministério da Educação, 1997: 31), deu lugar à construção de um *puzzle* textual (atividade realizada a pares para variar a forma social de trabalho e para promover a interação oral) que tinha como objetivo permitir a descoberta de algumas tribos espanholas e latino-americanas. A cada par de alunos foi entregue um envelope que continha 18 pequenas folhas de papel ("tarjetas"). Seis delas continham uma fotografia e o nome da tribo a que pertencia a pessoa retratada. As restantes doze eram compostas por partes de texto que, se corretamente organizadas, permitiam descrever a ideologia, a música favorita e o aspeto exterior geralmente associado a cada uma das seis tribos em questão (anexo 16a). Os alunos foram incumbidos de organizar os papéis no intuito de formarem seis pequenos textos descritivos completos que pudessem ser associados a cada uma das fotografias. Depois de lidos os textos em voz alta para se proceder à correção deste *puzzle*, os alunos responderam oralmente a algumas perguntas de compreensão sobre o seu conteúdo. Posteriormente, num momento de pós leitura, foi-lhes entregue uma ficha contendo os seis textos completos (anexo 16b) e chamou-se a atenção dos discentes para a informação presente na caixa visível no canto inferior direito da mesma. Dizia respeito aos distintos nomes que os "pijos" (designação vigente em Espanha) podem assumir em

diversos países da América Latina e gerou bastante interesse, motivando imediatamente comparações com os correspondentes "betinhos" portugueses, que os alunos conseguiram descrever com algum detalhe. Todo este tipo de dados refere-se ao que Miquel e Sans (2004, s. f.²⁷) e Miquel (2004) designaram de *kultura* e de *cultura epidérmica*, respetivamente. "Aquella cultura más marginal, más ceñida a la moda y a las minorías" (Miquel, 2004: 515), sobre a qual falamos anteriormente nos pontos 1.2.1 e 1.2.2 do capítulo 1 do presente trabalho. Não sendo representativos nem conhecidos pela totalidade dos membros das comunidades da cultura meta, fizemos questão de os incluir na nossa prática letiva, ainda que com menor incidência, pois consideramos que também eles são importantes para promover no aluno um mais profundo conhecimento linguístico e cultural. Para além disso, estes dados epidérmicos permitiram um "encontro" intercultural, tal como preconizado por Castro e Pueyo (2003: 69): os alunos recolheram os dados (lendo), analisaram-nos (descobrimo as semelhanças e diferenças que têm com as tribos portuguesas equivalentes) e confrontaram estes dados mais gerais com as suas ideias prévias, refletindo e interagindo oralmente com os colegas.

O segundo bloco que compôs esta aula iniciou-se com a projeção de fotografias de dois jovens, um *emo* e um *hippie* (anexo17a). Pediu-se aos alunos que, com base no que viam, tentassem imaginar as suas atividades de tempos livres e as profissões que eles gostariam de exercer no futuro. Depois disso, projetou-se a fotografia de um falso mendigo (diapositivo 1, anexo 17b) e solicitou-se aos discentes que, para além de descrever a imagem, fizessem suposições sobre a história de vida desta pessoa, no que respeita à família, aos sonhos, à profissão e ao seu estado de espírito. Os alunos sugeriram que talvez se tratasse de um pintor, um coveiro, um engraxador ou um professor... Num momento posterior, contextualizamos a fotografia e contamos a verdadeira história deste famoso ator britânico, uma das personagens míticas do filme *O Senhor dos Anéis*, mostrando-se as provas da veracidade destas informações recorrendo a uma notícia da *Cadena Ser* e a outras fotografias de Ian McKellen (diapositivo 2 do anexo 17b e anexo 17c). Esta atividade pretendia provocar intencionalmente um choque entre as suposições (estereotipadas) dos discentes e a realidade. E tal foi conseguido, já que os alunos reagiram com um silêncio e admiração que nos pareceram introspetivos... No entanto, nesta fase não se pediram nem se fizeram comentários adicionais.

Seguiu-se outra situação que visava confrontar os alunos com estereótipos e preconceitos formulados por eles mesmo, durante a aula, baseados na aparência.

²⁷ Recorde-se que obra em questão é uma reedição eletrónica, sem numeração de páginas, do artigo original de 1992, publicado pela primeira vez pela revista *Cable*.

Projetou-se uma imagem com duas fotografias da mesma pessoa, cuja cabeça não se vê para não permitir a sua identificação imediata, vestida com roupas muito diferentes (anexo 17d) e em que num dos casos, por se encontrar de manga curta, era possível ver os seus braços completamente tatuados. Voltamos a pedir aos alunos que associassem estas duas fotografias a profissões. As respostas foram ainda mais esclarecedoras: os alunos foram perentórios ao referir que a pessoa de bata branca era "um médico, um enfermeiro ou um veterinário", enquanto que acharam que no caso da imagem da pessoa tatuada vestida com uma t-shirt vermelha se tratava provavelmente de um "*disc jockey (DJ)*, um roqueiro/metaleiro, um tatuador ou um criminoso". Tal como prevíamos, os discentes não foram capazes de descobrir que, em ambos os casos, se tratava do mesmo indivíduo. Quando confrontados com a imagem completa (anexo 17d) deste homem, presente (agora com a cabeça visível) num cartaz publicitário autêntico contra a discriminação, o assombro foi evidente... No intuito de promover a reflexão entre todos, pedimos um comentário aos alunos para explicar o motivo das disparidades entre as suas suposições e a realidade. Imediatamente reconheceram que tinham sido demasiadamente rápidos a julgar (erradamente) este indivíduo, baseando-se unicamente nas suas roupas e na tatuagem. No final desta atividade, pediu-se aos alunos que lessem a mensagem contida no cartaz e que explicassem o seu significado (e o da palavra *prejuicio*), até porque um dos principais objetivos gerais desta unidade, retirado diretamente da relação de objetivos B1/B2 do PCIC (Instituto Cervantes, 2007: 25) era "tomar conciencia del grado en el que la perspectiva que conlleva la propia identidad cultural - creencias, filtros y condicionantes culturales, prejuicios, estereotipos y tópicos, posturas etnocéntricas, etc. - influye en la interpretación de la realidad". O facto é que praticamente todos recorreram a estereótipos e/ou preconceitos (baseados na aparência exterior) no momento de atribuir uma profissão quer ao falso mendigo, quer ao "médico" e ao "criminoso". Com estas atividades, pretendíamos promover uma reflexão pessoal e coletiva que recaísse sobre o Eu, promovendo a competência existencial preconizada pelo QECR (Conselho da Europa, 2001: 152), que fomentasse atitudes de abertura e empatia em relação a outras pessoas, evitando-se visões etnocêntricas erróneas e percepções estereotipadas e preconceituosas do Outro, pela sua aparência exterior ou por outros motivos), que podem, tal como referido no capítulo 1 deste relatório, originar conflitos ou mal-entendidos que dificultem a resolução de problemas e impeçam a comunicação.

A aula terminou com uma atividade realizada em grupos de três elementos e que apelava, desta vez, a conhecimentos relacionados com a *cultura essencial* (segundo Miquel, 2004). A cada grupo distribuiu-se uma "tarjeta" com um provérbio, um dito popular

ou uma frase de uma personalidade famosa (anexo 18) que deveriam comentar oralmente, dizendo se concordam ou não com o seu conteúdo e justificando a sua resposta. Depois, e para permitir estruturar melhor o pensamento, pediu-se a cada grupo que registasse as suas conclusões por escrito, numa cinco ou seis linhas, para posteriormente as partilhar com a turma, promovendo-se o debate entre todos. Esta atividade permitiu realizar uma reflexão mais profunda e livre (pessoal e coletiva), sobre o binómio *essência/aparência*, voltando a enfatizar a *competência existencial*, fomentando a interação oral e a entreajuda entre todos os elementos da turma. Tivesse havido mais tempo disponível, os resultados seriam ainda mais positivos.

A segunda aula desta unidade didática iniciou-se com a projeção de uma imagem (anexo 19) com diversos elementos pertencentes a distintas tribos, que os alunos deveriam identificar pelas suas peculiaridades a nível de vestuário, penteado e acessórios, recorrendo aos dados que lhes foram fornecidos na primeira aula. Tratou-se de um bom momento de interação oral, que apelou à ativação de conhecimentos prévios já que permitiu rever léxico (vestuário e acessórios) e estruturas trabalhadas na aula anterior.

Num segundo momento, os alunos viram dois excertos de uma reportagem do canal *National Geographic*, cujo título é *Tabú Latinoamérica: tribus urbanas*, para deles retirarem informação geral (exercício 1, anexo 20a) e específica (exercício 2 do mesmo anexo) sobre membros de algumas tribos urbanas desta região do planeta. Sobre a exposição a aspetos sociais da(s) cultura(s) associadas ao idioma (o *conhecimento declarativo* ou *saber*), o QECR (Conselho da Europa, 2001: 148) diz-nos o seguinte:

estritamente falando, o conhecimento da sociedade e da cultura da(s) comunidade(s) onde a língua é falada é um dos aspectos do conhecimento do mundo. É, no entanto, suficientemente importante para merecer uma atenção especial, uma vez que, ao contrário de muitos outros aspectos do conhecimento, parece provável que este conhecimento fique fora da experiência prévia do aprendente e seja distorcido por estereótipos²⁸.

Por sua vez, Estévez Coto e Fernández de Valderrama (2006: 7) referem que "el contraste con la propia cultura o con culturas conocidas ayudará a la integración de la diversidad". A verdade é que até agora só se tinham tratado as características gerais das tribos... Mas faltava individualizá-las, atribuir-lhes pelo menos um rosto real, no intuito de criar empatia com estas pessoas tão diferentes que vivem em lugares tão longínquos. Estes excertos debruçavam-se sobre a vida de pessoas que tinham vivências e lidavam com problemas (o pior deles era a exclusão social) muito diferentes dos dos alunos. No

²⁸ Manteve-se, mais uma vez, a escrita vigente no período anterior à entrada em vigor do Novo Acordo ortográfico.

entanto, por se tratar de material autêntico (sobre a sua importância numa atividade de cariz intercultural refletimos anteriormente no ponto 2.5 do capítulo 2 deste relatório), tiveram o condão de mostrar jovens reais, de carne e osso, cujas idades e interesses eram muito próximos dos seus. Os seus testemunhos verídicos criaram, assim, uma sensação de proximidade e, cremos, também de empatia, que ativou fatores emocionais positivos que promoveram atitudes de compreensão, abertura e de tolerância (a importância dos fatores emocionais no processo de ensino aprendizagem também se encontra analisada no ponto 1.3.4. do capítulo 1 do presente trabalho). Tal verificou-se quando se lançaram à turma as duas interrogações retóricas com que terminava um dos excertos e que passaremos a reproduzir: ¿Cómo reacciona la sociedad ante estas personas que se conducen de manera no convencional en algunos aspectos de su vida? ¿Hay razones para tacharlas de antisociales, peligrosas e incluso anormales?". Primeiramente, perguntamos aos alunos como costumam reagir as sociedades latino americanas face a estas pessoas (tínhamos presente informação de situações de exclusão social relatadas na reportagem) e numa segunda fase perguntamos aos alunos como é que eles próprios e a sociedade portuguesa costumam reagir. As respostas nem sempre foram consensuais: variaram entre uma minoria que manifestou posturas mais conservadoras e desconfiadas e a maioria, que se mostrou tolerante e empática, sendo capaz de aceitar as diferenças.

Depois da correção dos exercícios auditivos (V/F e escolha múltipla) solicitou-se aos alunos que unissem informação presente em duas colunas, com base nas informações contidas na reportagem (exercício 3, anexo 20b). Este exercício de compreensão auditiva (e visual) permitiu-nos introduzir a gramática (estudo dos pronomes relativos) sem ruturas ou mudanças bruscas. Depois de solucionado o exercício, as palavras sublinhadas na coluna da direita foram tomadas como ponto de partida para a identificação dos antecedentes a que se referem. De facto, mais uma vez houve a preocupação de não subjugar a cultura à progressão gramatical, algo que Neuner (1998: 63) apontava como característica comum dos materiais presentes nos manuais de fim de século. Neste caso específico (e tal como aconteceu nas duas unidades que descrevemos anteriormente), a gramática "nasce" de um contexto cultural pré-estabelecido e todo o trabalho realizado em torno dos pronomes relativos (exercícios 4, 5 e 6 do anexo 20b) está subordinado aos conteúdos culturais da reportagem que os alunos acabavam de ver.

A atividade final desta unidade didática foi o seu momento mais produtivo e enriquecedor. Tentamos propiciar uma situação de interação autêntica e contextualizada,

até porque "se partirmos do princípio que a comunicação é a nossa meta final, deveremos levar os alunos a comunicar na língua estrangeira, criando situações de comunicação tão autênticas quanto possível, que recubram os aspectos socioculturais a que estão associadas"²⁹ (Ministério da Educação, 1997: 29). A atividade implicou um grande esforço por parte dos alunos, que tiveram de trabalhar em grupos de quatro elementos, o que obrigou a uma grande necessidade de adaptação a diferentes ritmos de trabalho e a distintos estilos cognitivos. Consistia em conviver com estas "diferenças" e ajustar-se às características dos colegas para que o seu grupo fosse o vencedor de um concurso de escrita criativa, promovido pelo *National Geographic*. Para isso, cada grupo recebeu uma fotocópia na qual constava uma fotografia, um pequeno escrito com informação falsa sobre a pessoa retratada, e um começo e final (igual para todos) do texto que tiveram de escrever (anexos 21a, b, c e d). Interatuando e negociando ideias, cada grupo teve de criar "La más improbable historia de vida" para a pessoa fotografada que lhe calhou em sorte. Devia, no entanto, contrariar as informações visuais (e escritas) imediatas que recebeu dessa fotografia (e do texto que a acompanha), desconstruindo e anulando propositadamente todos os estereótipos e preconceitos que poderiam advir como consequência de apenas se valorizar o aspeto exterior (a aparência) dessa pessoa. No fundo, tratou-se mais uma vez de consciencializar os alunos das consequências negativas que as atitudes etnocêntricas, que Chalmers (1996: 15) considera serem uma parte implícita do racismo, podem gerar. Era, por isso, importante levar os alunos a confrontar-se, para as desconstruir, com as suas próprias visões erróneas, porque etnocêntricas, estereotipadas ou preconceituosas, do mundo e do Outro. Para além de todo um processo exigente em que tiveram de se expor individualmente, interatuando e negociando ideias para a construção de uma história de contornos pouco habituais, foi-lhes também pedido que se debruçassem sobre o *produto* final dos seus trabalhos, procedendo a uma avaliação dos mesmos e a uma nova negociação entre todos, para eleger um vencedor. Esta atividade foi planificada por nós no intuito de desenvolver a competência existencial (o *saber ser*) dos alunos já que, como se pode ler no QECR (Conselho da Europa, 2001: 152)

a actividade comunicativa dos utilizadores/aprendentes é afectada não só pelo seu conhecimento, pela sua compreensão e pelas suas capacidades mas também por factores pessoais relacionados com as suas personalidades individuais, que se caracterizam pelas atitudes, motivações, valores, crenças, estilos cognitivos e tipos de personalidade que contribuem para a sua identidade pessoal³⁰.

²⁹ Manteve-se a escrita vigente antes da entrada em vigor do Novo Acordo Ortográfico.

³⁰ Manteve-se a escrita original, de acordo com o que vigorava antes do novo Acordo Ortográfico de 1990.

No entanto, foi também nosso objetivo valorizar o *saber aprender* ou a *competência de aprendizagem*, preconizada pelo QECR (Conselho da Europa, 2001: 154) e enfatizada na introdução aos objetivos gerais do PCIC, níveis B1/B2 (Instituto Cervantes, 2007: 14-17) quando este se refere ao aluno como *aprendente autónomo*. E de forma alguma esquecemos a competência de realização (ou o saber fazer) que, bebendo do saber declarativo proporcionado pelas atividades anteriores (realizadas nas duas aulas que compõem esta unidade), implicava que os alunos pusessem em prática as suas capacidades para atuarem como agentes sociais (uma das três dimensões do aluno previstas no PCIC, níveis A1/A2, (Instituto Cervantes, 2007: 74) para, em conjunto, criarem uma história potencialmente verídica e livre de preconceitos. No final, todas as histórias foram lidas perante a turma. Os diferentes grupos tiveram de preencher uma grelha de observação (que conheciam de antemão) para avaliar cada uma delas (anexo 21e) e, posteriormente, procederam a uma nova reflexão e negociação para eleger um vencedor.

Ao longo de toda esta unidade, tal com o previsto no QECR, os alunos mostraram

- "abertura e interesse por novas experiências, outras pessoas, outras ideias, outros povos, outras sociedades e outras culturas;
- vontade de relativizar o seu próprio ponto de vista e o seu sistema de valores culturais;
- vontade e capacidade de se distanciar de atitudes convencionais relativas às diferenças culturais (Conselho da Europa, 2001: 152).

tendo criado histórias muito divertidas, coerentes e originais, de cariz empático e tolerante, pelo que cremos que se cumpriram todos os objetivos propostos.

3.3.4. Macroproposta nº 4 - Unidade didática "Comedia y terror"

Tal como fizemos anteriormente, procederemos à referenciação dos principais conteúdos (ainda que uma vez mais deixemos os atitudinais e os procedimentais para um momento posterior) e dos objetivos gerais desta unidade.

▪ **Conteúdos nocionais, pragmático-discursivos e gramaticais:** o cinema (géneros cinematográficos, profissões que lhe estão associadas e personagens); identificação do género a que pertencem alguns filmes; manifestação de sentimentos, gostos e preferências; identificação e breve descrição de atores e personagens; manifestação de opinião pessoal sobre o produto do seu trabalho e do trabalho dos demais; verbos com complemento indireto (no singular e no plural).

▪ **Conteúdos culturais:** o cinema espanhol (alguns dos seus símbolos internacionalmente conhecidos - António Banderas, Penélope Cruz, Pedro Almodóvar e os Prémios Goya); exploração da curta-metragem *El vendedor de humo*, de Jaime Maestro.

▪ **Objetivos gerais:**

- Familiarizar-se com alguns dos referentes culturais cinematográficos espanhóis com maior projeção internacional (Penélope Cruz, António Banderas, Pedro Almodóvar, os Prémios Goya e a curta-metragem de animação vencedora deste prémio em 2013, *El vendedor de Humo*);
- Inferir, generalizar, formular e aplicar as regras de uso dos verbos com complemento indireto (no singular e no plural), partindo da observação de exemplos concretos e passando pela sua aplicação prática na realização de exercícios orais e escritos;
- Intercambiar opiniões e sentimentos relativamente ao cinema em geral (oralmente e por escrito) e a uma curta-metragem de animação espanhola em particular;
- Promover a criatividade, o trabalho em conjunto e a entreaajuda para criar um final para a curta-metragem *El vendedor de Humo* e proceder a uma reflexão crítica que permita que cada aluno autoavale o seu desempenho e percecione o êxito que teve na realização da atividade final desta unidade didática;
- proceder a uma análise crítica e consciente dos trabalhos dos colegas, comentando-os e avaliando-os, fazendo uso dos recursos linguísticos trabalhados ao longo da unidade de uma forma significativa e eficaz;
- Valorizar a opinião dos colegas e aceitar a crítica construtiva como meio promotor de aprendizagem.

Esta foi a última unidade didática que pusemos em prática, desta vez com o 7ºC. De acordo com o programa específico da disciplina de Espanhol (7º ano) da Escola Secundária de Paredes era obrigatório que o tema principal fosse o *cinema* e que se trabalhassem os verbos com complemento indireto que permitissem expressar opiniões e sentimentos. No entanto, uma vez mais foi-nos dada total liberdade para abordarmos o tema e organizarmos a progressão da unidade didática conforme achássemos melhor. Tal liberdade, ainda que motivadora, obriga a tomar decisões (por vezes difíceis) no momento de planificar, pelo que nos apoiámos na seguinte informação: "os utilizadores do QECR [...] tomarão as suas decisões baseados na sua avaliação das necessidades, motivações, características e recursos dos aprendentes no(s) domínio(s) relevante(s) para as

finalidades da sua aprendizagem" (Conselho da Europa, 2001: 84). Tendo estes aspetos em consideração, e por se tratar de uma turma que iniciou este ano a aprendizagem da língua espanhola, partimos do pressuposto que pouco conheceriam sobre o cinema que se produz em Espanha, pelo que quisemos dar-lhes uma perspetiva abrangente (ainda que superficial, dado dispormos de apenas cento e oitenta minutos para tal) de alguns dos seus símbolos de maior projeção internacional (*cultura legitimada*, segundo Miquel, 2004). Ainda assim, não fazia sentido tratar apenas um punhado de questões culturais "teóricas" - pertencentes quer ao domínio pessoal, quer ao público, preconizados pelo QECR (Conselho da Europa, 2001: 76) - sem expor os alunos à prática, a um exemplo concreto de uma produção cinematográfica espanhola. Mas então, que critérios deveriam ser tidos em conta no momento de selecionar um tão importante representante da cultura cinematográfica do país vizinho? A resposta a esta questão não foi imediata mas, pelo curto espaço de tempo que dura uma aula, pareceu-nos que a eleição de uma curta-metragem seria a melhor opção. E por termos em consideração o que melhor se adequa à idade (doze anos) e aos interesses destes alunos, recorremos a uma animação, preferentemente com propósitos éticos e didáticos. Se a isto aliarmos o facto de planearmos falar dos Prémios Goya, também nos pareceu coerente que o exemplo prático a trabalhar fosse um dos mais recentemente premiados... Assim sendo, e porque a difusão pública da nossa primeira escolha, *Cuerdas*, o vencedor de 2014, não estava ainda legalizada, ficou decidida a eleição de *El vendedor de humo* (Prémio Goya de melhor curta-metragem de animação 2013), da autoria do espanhol Jaime Maestro e dos seus alunos, em torno da qual girará grande parte desta unidade didática. No entanto, por se tratar de uma curta-metragem muda (ainda que na realidade seja acompanhada de uma excelente banda sonora), a eleição desta obra voltava a implicar esforços adicionais no momento de planificar: dificultava os exercícios auditivos, mas não punha entraves a atividades de carácter visual e audiovisual. Estavam, assim, feitas as principais escolhas do material central (mais uma vez autêntico) desta unidade didática.

Nas sociedades atuais prevalece a cultura do audiovisual, promovida em grande parte pelos constantes avanços tecnológicos. Imagem, cor, som e movimento parecem, por isso, a combinação perfeita para captar a atenção das gerações mais jovens, cada vez mais adeptas de televisão, computadores e *Internet*. Por outro lado, não se pode negar que o cinema, especialmente o anglo-saxónico, está presente na vida da maioria dos jovens portugueses, no domínio pessoal (em casa, através da televisão ou da internet) e mesmo no domínio público (numa sala de cinema, com amigos). E a verdade é que através dele descobrimos o mundo que nos rodeia (pessoas, realidades e culturas

distintas da nossa) de uma forma audiovisual, autêntica, imediata, capaz de promover a alteridade e a aceitação de diferenças. Para além disso, como atividade de ócio que visa o entretenimento, o cinema permite contar histórias, tanto reais como fictícias, deixando espaço para a criatividade e a magia. Partimos, por isso, de todas estas informações para desenhar esta unidade didática.

Inicialmente, abordou-se a sétima arte em geral, com recurso a exemplos portugueses e norte-americanos (os que fazem parte da realidade cinematográfica em Portugal). Pretendeu-se que os alunos opinassem sobre a realidade que conhecem e que, pouco a pouco, fossem descobrindo aspetos de interesse sobre o cinema espanhol, fazendo um percurso intercultural que partiu do geral (mais próximo e familiar, para criar empatia e implicar envolvimento) até culminar no mais específico e desconhecido (porque pertencente ao Outro).

A primeira aula, de apenas quarenta e cinco minutos, centrou-se nos distintos géneros cinematográficos. Partindo da descrição e comentário de duas imagens de uma família bem conhecida pelos alunos, os *Simpson* (anexo 22), à entrada de um cinema e já dentro da sala, criou-se o contexto ideal para introduzir algum léxico (*el cine, la entrada, las palomitas, la película...*) e para que, para além de falarem dos seus hábitos pessoais associados ao cinema, os alunos tivessem a oportunidade de, como *agentes sociais*³¹ e tal como preconizado na relação de objetivos A1/A2 do PCIC (Instituto Cervantes, 2007: 80), "intercambiar información sobre actividades cotidianas, temas personales [...] gustos e intereses". Assim, os discentes manifestaram preferência quanto a filmes. Depois, foi-lhes entregue uma fotocópia (anexo 23a) e solicitou-se que formassem palavras que designam géneros cinematográficos (exercício 1). Posteriormente, pediu-se que as associassem a cartazes publicitários de filmes (alguns deles representantes da cultura cinematográfica espanhola e latino americana), baseando-se nos seus títulos mas também em elementos extralinguísticos (exercício 2 do mesmo anexo), como as cores predominantes em cada um ou a expressão facial/corporal dos seus protagonistas. No fundo, tratava-se de fazer uso de informações contextuais de carácter pragmático, como a cinésica (aspetos que analisámos no ponto 1.3.2. do capítulo 1 deste trabalho). Depois de corrigido o exercício, os alunos mencionaram o(s) seu(s) género(s) favorito(s), justificando as suas escolhas, tendo de seguida formulado frases completas, oralmente, com a ajuda de informações presentes numa tabela (exercício 3, anexo 23a) para descrever os sentimentos que cada um deles os faz sentir. O item gramatical, presente

³¹ Nos objetivos gerais do PCIC o aluno é perspectivado em três dimensões: como agente social, como falante intercultural e como aprendente autónomo (para informação mais detalhada, consultar o ponto 2.4.2 do capítulo 2 do presente relatório).

pela primeira vez nesta tabela, uma vez mais aparece subordinado à temática cultural desta unidade. Os alunos foram levados a inferir as regras de formação (singular e plural) dos verbos com complemento indireto (exercício 4, anexo 23b), fazendo depois um percurso que passou por um exercício fechado, objetivo e de prática controlada (exercício 5), seguido de um exercício semiaberto (união das três colunas do exercício 6) e terminando num exercício aberto, de produção livre e subjetiva, para expressar sentimentos e opiniões (exercício 7, anexo 23b).

A segunda aula desta unidade, de noventa minutos, foi planificada pensando no aluno como *falante intercultural*³², já que se pretendeu, tal como preconizado na relação de objetivos A1/A2 do PCIC, que este pudesse "familiarizarse con los referentes culturales más conocidos y de mayor proyección universal de España" para "alcanzar un nivel de información básico de aspectos culturales de carácter factual" (Instituto Cervantes, 2007: 85) que pudessem ser comparados com os da sua cultura nativa. A aula estava, no entanto, dividida em dois blocos: o primeiro pretendia dar a conhecer dois atores, um realizador e um prémio cinematográfico pertencentes à cultura legitimada espanhola (segundo designação de Miquel, 2004) desde uma perspetiva intercultural; o segundo bloco visava iniciar a exploração da curta-metragem por nós selecionada, que levaria à atividade final da unidade, pelo que só viria a concluir-se no final da aula seguinte.

Nesta segunda aula, começou por pedir-se aos alunos que pusessem à prova os seus conhecimentos sobre o cinema espanhol (sabíamos de antemão que eram quase nulos, mas quisemos manter a atividade para que se apercebessem de que, apesar de Portugal e Espanha serem tão geograficamente próximos, em algumas áreas desconhecemos quase por completo o que se passa no país vizinho). Para tal propusemos um questionário sobre a sétima arte espanhola (anexo 24a) para descobrir o aluno mais cinéfilo da turma. Como se tratou de uma atividade que implicava somar pontos por cada resposta certa e descobrir um vencedor, escusado será dizer que os níveis de envolvimento e de motivação aumentaram bastante, o que foi benéfico, já que se tratou de chamar a atenção, pela primeira vez, para uma realidade (legitimada) desconhecida e, por isso, algo inóspita. Depois, com base nas informações veiculadas no questionário, os alunos identificaram as fotografias de Pedro Almodóvar, Penélope Cruz, Antonio Banderas e da estatueta que figura como Premio Goya (exercício 1, anexo 24b), para atribuir um rosto a estes referentes da cultura cinematográfica legitimada espanhola. No final deste exercício, os discentes referiram nomes de atores e realizadores

³² A segunda das três dimensões do aluno descritas nos objetivos gerais do PCIC (citadas integralmente no ponto 2.4.2. do capítulo 2 do presente relatório).

portugueses conhecidos (e dos quais gostam) e concluíram que em Portugal os prémios cinematográficos mais próximos aos Goya são os Globos de Ouro (note-se que, apesar desta comparação, os alunos mostraram saber pouco sobre o cinema português, dada a forte tradição norte-americana nesta área, pelo que a maioria dos exemplos que davam se referiam a atores e realizadores dessa nacionalidade. Por essa razão, mais do que darem importância aos Globos de Ouro portugueses, valorizaram muito os Prémios Oscar...). Num momento posterior, depois de ordenarem palavras ligadas ao cinema segundo quatro categorias (exercício 2, anexo 24b), os alunos utilizaram esse vocabulário de uma forma contextualizada para completar frases que permitissem descobrir algo mais sobre Almodóvar, Cruz, Banderas e os Goya. A última destas frases apresentava o vencedor do Premio Goya de Melhor Curta-metragem de Animação de 2013, *El vendedor de humo*, e serviu, por isso, para fazer a ponte entre o primeiro e o segundo blocos desta aula.

O segundo bloco da aula foi dedicado a explorar a curta-metragem de Jaime Maestro através de atividades de pré-visionamento, visionamento e pós-visionamento. No entanto, convém referir que o produto final do pós-visionamento (a atividade final propriamente dita) só se apresentou e avaliou na terceira e última aula da unidade didática.

A análise da curta-metragem começou com os alunos a fazerem suposições sobre o seu protagonista, baseando-se em imagens e numa tabela (anexo 25 e exercício 1.1 do anexo 26a) onde se faz uma descrição muito clara de quem é, e do que faz, a personagem principal (aspeto que os alunos desconheciam). O motivo que nos levou a facultá-la aos alunos prendeu-se com a necessidade de evitar o recurso excessivo à L1 para fazer as suposições. Num momento posterior da aula, os alunos foram levados a antever quem são as personagens secundárias da obra, unindo duas colunas (exercício 2.1, anexo 26a), a da esquerda contendo substantivos inequívocos, a da direita possuidora de adjetivos que os descrevem (e que podem deduzir-se através da observação das imagens), tendo para tal de respeitar a concordância de género e de número entre elas. Só depois disto se passou ao visionamento parcial do vídeo (não se tendo permitido, propositadamente, a descoberta do final da curta-metragem). Nesta fase, os alunos foram incumbidos de sequenciar as imagens do exercício 3.1 (anexo 26b) consoante o que viam para, no final e depois de corrigido, passarem à resolução do exercício 3.2., no qual havia que associar cada pedaço de texto à imagem correspondente do exercício anterior. A correção, feita através da leitura em voz alta e de forma já

sequenciada, permitiu obter pela primeira vez a história (incompleta), traduzida em palavras.

Esta aula terminou com a realização, por escrito, da atividade final desta unidade didática que era, simultaneamente, a atividade de pós-visionamento de *El vendedor de humo*. Em pares, aos alunos foi atribuída a responsabilidade de serem guionistas por um dia. Para tal, tiveram de dar continuidade à história, inventando um problema na pequena aldeia (já que a última cena que lhes foi permitido ver mostrava o protagonista em pânico devido ao início de uma tempestade), imaginando depois uma solução para esse problema e inventando um final para a curta-metragem (anexo 28). Antes, contudo, de se colocarem junto ao seu par, e para que tivessem presentes todos os objetivos desta atividade, mostrou-se à turma a tabela de autoavaliação que cada aluno teria de preencher na aula seguinte (exercício 1 do anexo 29, ainda que aos alunos tivesse sido mostrado em versão *Powerpoint*), para que estivessem conscientes dos objetivos que eles próprios deviam atingir. Para a consecução desta atividade,urgia que fossem criativos (apesar de terem sido dadas algumas sugestões num pergaminho), que intercambiassem ideias e que as negociassem, pondo-se de acordo antes de começar a escrever. Sobre esta atividade, sabíamos de antemão que era demasiadamente livre e pouco pautada para um nível A1. No entanto, propusemo-la conscientemente, dado que nas unidades didáticas levadas à prática anteriormente com esta turma nos deparamos com uma assustadora falta de criatividade, generalizada à quase totalidade dos seus elementos, que se limitavam a decalcar todos os modelos previamente dados, sem conseguirem adicionar algo de pessoal, fosse real ou fruto da imaginação. Esta foi, por isso, a forma que encontramos de os levar a ter de inventar algo para criar um produto final personalizado que posteriormente pudesse ser contrastado com o final original criado por Jaime Maestro. Porque o cinema também se faz de histórias fictícias e porque a vida também necessita de um pouco de imaginação, de fantasia e de criatividade... O trabalho em pares foi produtivo e todos conseguiram terminar o guião da sua história. No entanto, por termos consciência dos distintos ritmos de trabalho existentes nesta turma, planificamos antecipadamente duas atividades audiovisuais de carácter facultativo, que apenas seriam realizadas pelos alunos mais rápidos, caso estes terminassem o seu guião antes do tempo estabelecido para tal (anexo 27). Para além de completarem a sinopse da curta-metragem, pedia-se que descobrissem e corrigissem os nove erros de conteúdo de um falso resumo da história. Não obstante, como os alunos se dedicaram bastante à criação do final para a curta-metragem, nenhum deles chegou a realizar esta atividade...

A terceira e última aula desta unidade centrou-se no aluno como *aprendente autónomo* - a terceira dimensão do aluno prevista nos objetivos gerais do PCIC, níveis A1/A2, (Instituto Cervantes, 2007: 74) - e visava ajudar a desenvolver a sua *competência de aprendizagem*, ou o *saber aprender* preconizado no QECR (Conselho da Europa, 2001: 154-156). No cômputo geral, tratou-se de proceder à autoavaliação do desempenho dos alunos na realização da atividade final da aula anterior, para posteriormente apresentarem oralmente as suas produções escritas à turma, que também foi chamada a refletir e a avaliar o trabalho dos colegas. Pretendeu-se, tal como se preconiza na relação de objetivos A1/A2 do PCIC que o aluno pudesse "tomar conciencia del grado de control que puede ejercer sobre su propio proceso de aprendizaje" (Instituto Cervantes, 2007: 90) e que pudesse "cooperar con los compañeros y el profesor para establecer y mantener en el grupo relaciones de colaboración, cordialidad y confianza" (Instituto Cervantes, 2007: 96).

A aula, de quarenta e cinco minutos, começou com a identificação das personagens presentes no cartaz publicitário da curta-metragem *El vendedor de humo* e com o posterior visionamento parcial da mesma até ao início da tempestade. Depois disso, entregou-se a cada par de alunos o seu texto, devidamente corrigido, e uma fotocópia para que pudessem, individualmente, proceder à auto e heteroavaliação dos trabalhos. Primeiro solicitou-se que autoavaliassem o seu desempenho na realização desta atividade, medido a nível da consecução de cinco objetivos, conhecidos já desde a aula anterior (atividades 1 e 2, anexo 29). Depois procedeu-se à leitura dos finais, em voz alta, perante a turma, a quem se solicitou que os comentassem (manifestando opinião) e que os avaliassem informalmente (atividade 3 do mesmo anexo), com a finalidade de, para além de usar os verbos com complemento indireto de forma significativa, útil e contextualizada, fomentar a colaboração entre todos e a valorização da crítica construtiva - o desenvolvimento da *competência existencial* prevista no QECR (Conselho da Europa, 2001: 152-154) - mas também com o objetivo de incentivar uma análise crítica contínua relativamente ao trabalho de cada um, que permitisse a cada aluno dar-se conta dos aspetos que poderia melhorar. No final, pediu-se a alguns alunos que, de acordo com as frases que formularam na atividade 3, elegessem um grupo vencedor (atividade 4). Durante esta aula toda esta aula teve-se em conta que "como agentes sociais, todos os indivíduos estabelecem relações com um vasto conjunto de grupos sociais que se sobrepõem e que, em conjunto, definem a sua identidade (Conselho da Europa, 2001: 19). Mas também se teve em consideração o PCIC, níveis A1/A2, no que se refere ao aluno

como aprendiz autónomo, que ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento del español más allá del propio currículo, en un proceso que pueda prolongarse a lo largo de toda la vida" (Instituto Cervantes, 2007: 74).

3.3.5. Balanço dos resultados da prática letiva (conteúdos, metodologia e materiais utilizados)

Antes de mais, gostaríamos de referir que no conjunto de todas as nossas macropropostas (unidades didáticas) foi nossa intenção respeitar e valorizar as três dimensões do aluno preconizadas pelo PCIC, níveis A1/A2 (Instituto Cervantes, 2007: 74) - como agente social, como falante intercultural e como aprendiz autónomo - e, simultaneamente, desenvolver as quatro competências defendidas no QECR (Conselho da Europa, 2001: 147-156): o conhecimento declarativo (ou *saber*), a competência de realização (ou o *saber fazer*), a competência existencial (ou o *saber ser/estar*) e a competência de aprendizagem (ou o *saber aprender*). Porque o aluno não é um mero recetor de conhecimentos linguísticos, isolado da sociedade, sem identidade (pessoal e social) e sem personalidade, mas sim um ser único, cujos conhecimentos, capacidades e competências, desde que trabalhadas e desenvolvidas de uma forma integrada, holística e heurística, fazem dele um ser e cidadão mais culto e completo. Adicionalmente, no momento de planificar fizemos questão de ter bem presente o PEPOC (Ministério da Educação, 1997) e a programação específica da Escola Secundária de Paredes para a disciplina de Espanhol.

Tendo em conta os quatro documentos orientadores supra citados, partimos sempre de temas pré-estabelecidos pelo programa da escola, que traziam associados determinados conteúdos gramaticais obrigatórios, que não pudemos escolher, mas que pudemos abordar com liberdade e autonomia no intuito de promover a consecução dos objetivos (grande parte deles de cariz cultural) a que nos propusemos. *Se atingimos a maioria deles?* Cremos que sim, ainda que nem sempre o tenhamos conseguido fazer com a profundidade desejada, ou porque os conhecimentos dos alunos relativamente à sua cultura e à cultura meta eram bastante superficiais, ou por frequentemente nos termos debatido com uma dificuldade que nos gerou alguns momentos de tensão, no momento de planificar: o facto de dispormos sempre de uns poucos minutos por unidade e, simultaneamente, de bastantes conteúdos (temáticos, lexicais e gramaticais) impostos pelo programa de Espanhol da escola, que parecia deixar pouco espaço para o tratamento de questões culturais... *Então como solucionar esta dificuldade,*

dando à cultura o relevo que ela merecia? Miquel (2004), citando-se a ela própria (1999: 39-42) refere que "la cultura es un sistema integrado en el que cada elemento está relacionado con los demás, creando un todo". Tendo esta noção de *todo* em consideração, optamos por evitar pensar no tratamento da cultura como uma ou outra atividades soltas inseridas algures na unidade didática, visando "competir" com o léxico e com a gramática... Queríamos mais do que isso, já que entendíamos que à cultura deveríamos atribuir um papel mais estável e contínuo. Fizemos, por isso, um grande esforço para tentar recorrer continuamente a uma contextualização de forte pendor cultural (e atitudinal), que atravessasse toda a unidade didática e que pudesse ajudar os alunos a conhecerem-se melhor a si próprios para poderem conviver de forma mais saudável com os demais. Por isso, neste trabalho não apresentámos propostas de atividades culturais *avulso*. Apresentámos, isso sim, macropropostas de unidades didáticas de cariz cultural como um todo. Ainda assim, no seio dessas unidades didáticas planificaram-se atividades cujos objetivos principais visavam a *cultura legitimada, essencial e epidérmica*, tal como as designa Miquel (2004). E, ainda que a cultura legitimada possa ter tido um papel mais preponderante do que aquele que Miquel (2004) preconiza, a verdade é que segundo esta própria investigadora (2004: 516) "cualquiera que sea el nivel en el que se trabaje, la cultura legitimada dependerá exclusivamente del tipo de estudiantes que tengamos, de sus necesidades y de su tipo de formación". cremos, por isso, para além da justificação que demos sobre este assunto no ponto 1.2.2 do presente trabalho que, dada a jovialidade da faixa etária dos alunos com os quais trabalhámos e a quase ausência de conhecimentos sobre alguns dos símbolos mais representativos de países hispânicos que demonstraram, era importante confrontar os alunos com informações deste jaez. Por outro lado, pareceu-nos preocupante, logo no início do ano letivo, a extrema dificuldade que alunos tão jovens manifestavam em abstrair-se da realidade concreta e fazer uso da imaginação (especialmente no caso do 7º ano), já que frequentemente se limitavam a decalcar modelos previamente dados de uma forma estranhamente mecânica e impessoal, mesmo quando se lhes propunha uma atividade mais livre. Por isso, e já que partilhámos a ideia de Miquel (2004: 517) de que "es importante reflexionar sobre los productos de esta cultura legitimada que han traspasado la línea de división entre las dos y pertenecen al acervo de la cultura esencial", num primeiro momento evitámos apresentar este tipo de cultura de forma rígida, fixa ou terminada, e convidámos frequentemente os alunos a interagir com ela, manipulando-a e transformando-a, criando algo de novo, mesclando o *legitimado* (criado num momento anterior, por um indivíduo de outra nacionalidade) com a quotidianidade da vivência

pessoal de cada aluno (da esfera do *essencial* na sua própria cultura de origem) e a criatividade de cada um. Só depois disto os alunos compararam as suas produções com as respetivas versões originais, tendo-se promovido também desta forma uma experiência intercultural diferente. Tal aconteceu, por exemplo, com o poema de Mario Benedetti (que os alunos reescreveram com base nas suas convicções pessoais, ainda que neste caso particular tenham partido do texto original integral), com a banda desenhada de Gaturro (cujo final recriaram apelando a conhecimentos da cultura essencial da sua L1), com o visionamento incompleto do cartaz publicitário contra a discriminação (sobre o qual teceram suposições partindo de crenças maioritariamente etnocêntricas que reformularam posteriormente) e com a curta-metragem de Jaime Maestro (para a qual inventaram vários finais, de acordo com as suas expectativas do que julgavam ser um final adequado para um pequeno conto). Todas estas obras de arte pertencentes à cultura meta legitimada foram recriadas e aos alunos deu-se a oportunidade de, até certo ponto, se apoderarem delas, individualizando-as e fazendo uso dos conhecimentos culturais que lhes advêm da sua L1, para depois se confrontarem com a versão final das mesmas na LE.

Para além da observação e recriação/transformação de obras artísticas pertencentes maioritariamente à cultura legitimada, a cultura essencial e epidérmica foi também levada ao interior da sala de aula nos encontros interculturais promovidos ao longo do ano letivo (com recurso a informações variadas contidas em ficheiros *Powerpoint*, mas também através de uma reportagem do National Geographic sobre algumas tribos urbanas latino-americanas, ou partindo de um inquérito e de informações escritas sobre o cinema espanhol...). Sempre que possível, levamos os alunos a percorrer as diferentes etapas propostas por Castro e Pueyo (2003: 69): observação, recolha de dados, análise dos mesmos com identificação de semelhanças e/ou diferenças, e uma confrontação com as crenças prévias que levasse a uma reflexão pessoal sobre si próprio e sobre o que o aluno acabava de concluir sobre o Outro. E que lhe permitisse lidar com ele, evitando mal-entendidos e conflitos causados por uma visão demasiadamente etnocêntrica ou pela incapacidade de relativizar aspetos da sua própria cultura (problemas que analisámos anteriormente nos pontos 1.3.3. e 1.3.4. do capítulo 1 do presente relatório). A este propósito diz-nos o QECR (Conselho da Europa, 2001: 19) que

numa abordagem intercultural, é objectivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e

na cultura. Cabe aos professores e aos próprios aprendentes reintegrar as várias partes num todo saudável e desenvolvido³³.

Ou seja, não é apenas a cultura que entendemos como um sistema integrado que configura um todo. Também o aluno é um ser completo, pelo que o seu desenvolvimento deve ser perspectivado de uma forma integral e holística.

Porque mais fiéis à representação da realidade (nossa e do Outro), facilmente se deduz que o tipo de materiais que privilegiámos foi o autêntico, tendo a *Internet* sido a nossa grande fonte de recursos literários, televisivos, cinematográficos e pictóricos. No entanto, também recorremos à produção pessoal de materiais, auxiliares da compreensão e da interpretação dos conteúdos culturais (por exemplo os elaborados para trabalhar *El vendedor de humo*, entre outros). Apesar de tudo, o que era verdadeiramente importante era que os diferentes tipos de materiais (autênticos, adaptados, criados por nós, de carácter textual, visual, auditivo ou audiovisual) fossem combinados de forma a criar unidades didáticas lógicas e coerentes, compostas por aulas interdependentes, onde existisse um marcado fio condutor (cultural) que permitisse avançar em *crescendo*. Até porque, como se pode ler no QECR (Conselho da Europa, 2001: 39)

toda a aprendizagem que decorre num determinado período de tempo necessita de estar organizada em unidades que tenham em conta a progressão e assegurem uma continuidade. Os Programas e os materiais têm de estar relacionados uns com os outros.

Houve, adicionalmente, a preocupação de planificar atividades que fossem adequadas aos interesses, às necessidades e à idade dos alunos e que, ao mesmo tempo, fossem equilibradas, variadas, bem sequenciadas, comunicativas, significativas e relevantes. Também era fundamental que implicassem a utilização de todas as atividades comunicativas da língua, que motivassem os alunos, que trouxessem a realidade exterior (a vida) ao interior da sala de aula e cujos objetivos fossem realistas e exequíveis.

Cabe também destacar que para definirmos os objetivos gerais de cada unidade recorremos ao PCIC (Instituto Cervantes, 2007), ainda que tenhamos efetuado pequenas alterações tendo em conta que "los objetivos generales, tal como se presentan, requerirán las adaptaciones necesarias en relación con las características de cada situación particular de enseñanza y aprendizaje" (Instituto Cervantes, níveis A1/A2, 2007: 75). Para além disso, no momento de decidir como abordar um tema específico em cada uma destas duas turmas concretas (com características, gostos e interesses distintos), tivemos constantemente em conta os três tipos de culturas presentes na aula, segundo Castro e

³³ Manteve-se o texto original, anterior ao Novo Acordo Ortográfico de 1990.

Pueyo (2003: 61-62), por nós abordadas no ponto 2.1.1 do presente trabalho) e que a particularizam: a nossa própria cultura educativa enquanto professora estagiária, a cultura específica de cada uma das duas turmas com as quais trabalhamos e as distintas subculturas que as conformam. Adicionalmente, tudo o que planificamos tinha em vista potenciar a comunicação em contexto, entendido este nas três dimensões descritas pelas mesmas investigadoras: o contexto de uso da língua, o contexto da aula e o contexto social em que se realiza a aprendizagem (Castro e Pueyo, 2003: 59).

Por outro lado, preocupamo-nos em variar as formas sociais de trabalho, ainda que tenhamos privilegiado o trabalho em pares para favorecer a interação oral e a entreaajuda, mas sem esquecer o trabalho individual (que facilita a concentração), as colaborações em grande grupo (que permitem apresentações orais e reflexões mais ricas) e o trabalho em grupos de quatro ou cinco alunos (que implica um grande poder de negociação de significados e de papéis sociais, para além de uma grande capacidade de adaptação ao Outro, partilhando as semelhanças, respeitando as diferenças, solucionando possíveis conflitos e conseguindo a empatia necessária para alcançar o êxito na consecução das atividades).

3.4. Inquéritos dirigidos aos alunos

3.4.1 Apresentação

No final do ano letivo tivemos curiosidade de perceber se o trabalho que realizámos com o 7ºC e o 9ºD tinha surtido efeitos positivos e se os alunos se mostravam entusiasmados e abertos a, no futuro, voltar a abordar aspetos culturais sobre Espanha e sobre os países da América Latina. Assim sendo, pedimos aos 54 discentes (25 do 7ºC e 29 do 9ºD) que compõem as duas turmas em questão, que preenchessem um inquérito (anexo 30) composto por catorze perguntas distribuídas por quatro grupos distintos, cada um deles com um propósito específico. No grupo 1 (*Eu, a língua espanhola e a cultura*), pretendíamos ter uma noção geral de quem são os alunos, do porquê de estarem a estudar Espanhol, e das suas perceções face à língua e ao papel da cultura nas aulas de ELE. Nos grupos 2 (*Portugal e os portugueses*) e 3 (*Espanha e os espanhóis*), para além de querermos ter uma ideia da sua sensibilidade para distinguir o *todo*, da *maioria*, de *alguns* e da *minoría* (para evitar generalizações totais e por isso injustas), também foi nossa intenção tentar perceber o que associam a ambos os países e aos seus habitantes. Finalmente, no grupo 4, tentamos entender se os alunos fazem algum tipo de

discriminação entre os portugueses, os espanhóis e os povos da América Latina (aqui generalizamos já que era impossível tratá-los um a um) partindo de catorze adjetivos previamente dados e comuns a todos. A última questão pôs os alunos a contrastar interculturalmente hábitos portugueses e espanhóis...

Será importante referir que apesar do número total de inquiridos ser 54, a soma das respostas dadas pelos alunos ultrapassa, na maioria das vezes, este número, já que para cada pergunta não se pôs limite ao número de opções que os alunos podiam assinalar.

3.4.2. Recolha, tratamento e análise dos dados obtidos

Para cada pergunta, começaremos por apresentar um gráfico que ilustra a recolha e o tratamento dos dados obtidos. Posteriormente procederemos a uma muito breve análise desses dados e, quando possível, à extração de conclusões.

GRUPO 1 - Eu, a língua espanhola e a cultura

1. Por que é que decidiste estudar Espanhol?



Gráfico nº1: Inquérito aos alunos: Por que é que decidiste estudar Espanhol?

O gosto pelo idioma foi claramente a opção mais assinalada. No entanto, a segunda resposta mais frequente mostra claramente que mais de metade dos alunos inquiridos acredita que a língua espanhola é mais fácil de aprender do que outras LEs. Tal ideia, algo generalizada, pode configurar uma visão algo estereotipada da realidade, dado que o Espanhol, apesar de menos opaco para um português (dada a proximidade

geográfica entre os dois países e a raiz comum das duas línguas ser o latim), como qualquer outro idioma, tem um conjunto de características próprias e únicas que o distinguem dos demais e que nem sempre são "visíveis" aos olhos de um aluno estrangeiro. Trata-se, por isso, de uma falsa ideia de facilidade, mas que ainda prevalece. Apesar disso, a terceira resposta mais dada revela que estes alunos mostram curiosidade não só sobre a língua, mas também sobre as culturas que lhe estão associadas, já que metade dos inquiridos revela querer saber mais sobre Espanha e os países da América Latina, estando aberta ao diferente e ao que pertence ao Outro. Por outro lado, também curiosos e relevantes são os "outros motivos" referidos por oito alunos como fatores de motivação para aprender o idioma. Aqui encontram-se incluídas as seguintes respostas livres (não assinaladas no gráfico): *Porque foi a minha mãe que escolheu* (um aluno), *Porque quero ser repórter e trabalhar na televisão espanhola* (um aluno), *Porque é a segunda língua mais falada no mundo* (três alunos) e *Porque é uma oportunidade para o futuro* (três alunos). Variadas e reveladoras, as respostas indicam que apenas um aluno não escolheu aprender Espanhol por vontade própria, ao contrário dos restantes que, para além de gostarem do idioma, lhe reconhecem utilidade futura. Adicionalmente, revelam a existência de atitudes de empatia e curiosidade face à língua e às culturas hispânicas.

2. A língua espanhola é...

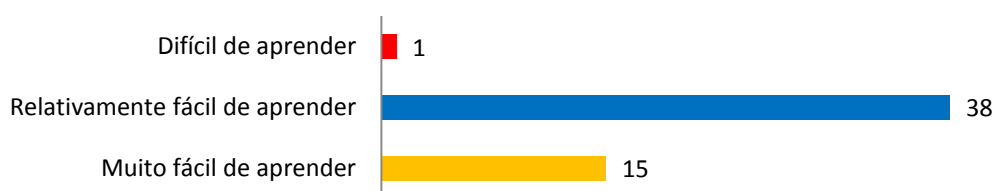


Gráfico nº2: Inquérito aos alunos: A língua espanhola é...

Esta pergunta permite desmistificar a ideia de que os alunos acham a aprendizagem da língua espanhola uma tarefa muito fácil. A maioria dos inquiridos foi cautelosa e optou por eleger a opção "relativamente fácil de aprender". Apenas quinze alunos consideram ser muito fácil e um aluno manifestou mesmo achar difícil.

3. Achas mais fácil aprender Espanhol do que aprender Inglês ou Francês?



Gráfico nº3: Inquérito aos alunos: Achas mais fácil aprender Espanhol do que aprender Inglês ou Francês?

Apesar de uma certa cautela no momento de qualificar como "muito fácil" a aprendizagem da língua, a grande maioria dos alunos considera ser mais fácil aprender Espanhol do que Francês ou Inglês. Quando, oralmente, se lhes perguntou o motivo desta opinião, referiram um maior número de semelhanças (essencialmente a nível de vocabulário e de pronúncia) entre o Espanhol e a sua L1.

4. O que consideras mais importante numa aula de Espanhol?

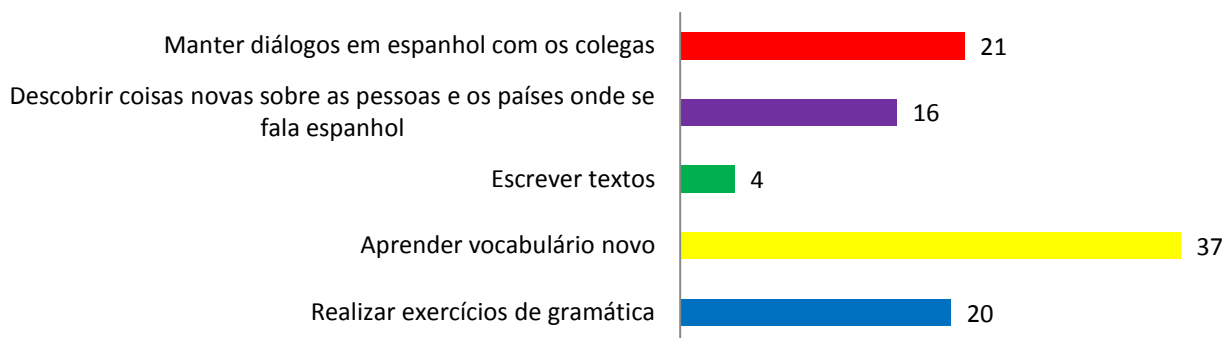


Gráfico nº4: Inquérito aos alunos: O que consideras mais importante numa aula de Espanhol?

São curiosas as respostas a esta pergunta. A grande maioria dos alunos põe em evidência a aquisição de ferramentas de índole linguística (essencialmente o vocabulário, mas também a gramática e a exercitação da oralidade) e parece relegar as questões culturais para segundo plano. Tal facto pode ainda ser consequência do papel menos relevante dado à cultura durante muitos anos (fruto da vigência de outros métodos/abordagens que moldaram a cultura educativa quer dos professores, quer dos

alunos de então, atualmente encarregados de educação) e que ainda hoje se refletem na forma como os inquiridos a percecionam. Por outro lado, apenas quatro alunos defendem a importância da escrita, possivelmente por ser a tarefa que lhes parece exigir maior esforço (e à qual, de facto, por vezes manifestaram resistência no decorrer deste ano letivo).

5. É importante comparar a nossa cultura e a de outros países na aula de Espanhol...

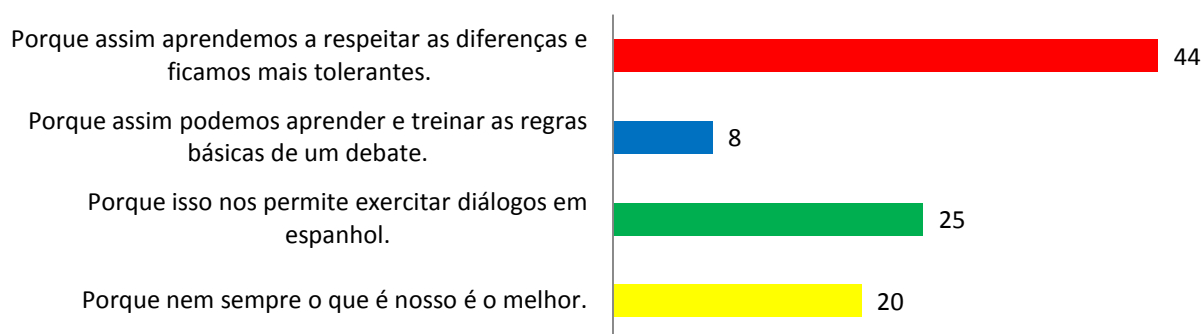


Gráfico nº5: Inquérito aos alunos: É importante comparar a nossa cultura e a de outros países na aula de Espanhol...

Os resultados obtidos com esta pergunta deixaram-nos positivamente surpreendidos, já que quarenta e quatro dos cinquenta e quatro alunos inquiridos valorizaram o respeito pela diferença e o desenvolvimento da tolerância como um dos contributos mais importantes das experiências interculturais realizadas ao longo do ano letivo. Estes alunos apresentam-se, por isso, conscientes da necessidade de relativizar a sua própria cultura e de perspetivar o Outro evitando ideias preconcebidas que levem a mal-entendidos ou à formulação de juízos de valor errados que provoquem atitudes de discriminação, racismo ou mesmo de xenofobia. Ainda assim, outras vinte respostas provam que alguns alunos já não regulam a forma de se observar si próprios e aos demais por um etnocentrismo exacerbado, ao admitirem que nem tudo o que é português é melhor do que aquilo que pertence ao Outro.

6. Quais destas opções associas a 'cultura'?

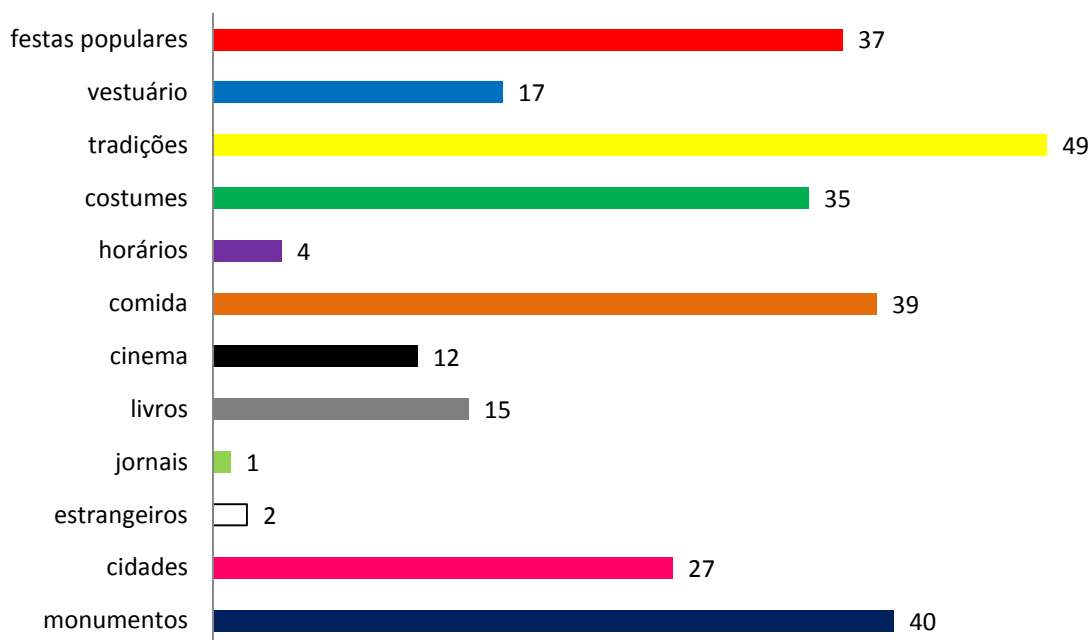


Gráfico nº6: Inquérito aos alunos: Quais destas opções associas a cultura?

Para elaborarmos esta questão voltamos a valorizar a cultura, tal como recomendado por Miquel (1999: 39-42), citada por ela própria (2004: 515), como "un sistema [...] integrado en el que cada elemento está relacionado con los demás, creando un todo". Partindo deste princípio, e porque como defendemos no ponto 1.1 do capítulo 1 do presente trabalho, a cultura deve ser observada desde múltiplas perspetivas e não apenas através de uma visão monocromática, apresentamos aos alunos um conjunto de doze opções, sendo que todas elas faziam referência a uma área cultural/aspecto distinto (na maior parte dos casos pertencente à *cultura legitimada*) e igualmente importante para ajudar a definir uma determinada comunidade/nacionalidade. Assim sendo, os alunos poderiam ter assinalado a totalidade das opções, de igual forma. Curiosamente, tal não aconteceu e os discentes fizeram distinções entre o que lhes pareceu mais e menos "cultural".

Aquilo que os alunos mais rapidamente reconheceram como "cultura" foram as tradições, os monumentos, a comida, as festas populares, os costumes e as cidades. Por outras palavras, distinguiram entre uma *cultura física* (a cidade, os monumentos, a comida) e uma *cultura imaterial* (o conjunto de hábitos ancestrais que caracterizam uma determinada comunidade e que serão passados às gerações futuras: forma de viver, de pensar, de agir e de sentir). No entanto, não deixa de ser curioso que alguns elementos claramente pertencentes à *cultura legitimada*, como os livros e o cinema, pareçam ter sido

secundarizados com quinze e doze respostas, respetivamente. E porque o *cultural* é muito mais do que o que está nos livros (o mero conhecimento enciclopédico veiculado nos métodos mais tradicionais até ao advento da abordagem comunicativa), no que diz respeito à *cultura essencial* apenas cinco alunos consideraram os jornais e o conhecimento dos horários de um país estrangeiro como informação culturalmente relevante. Quanto aos estrangeiros (o Outro propriamente dito), os alunos não demonstraram ter consciência do peso da cultura na construção da identidade e personalidade de cada indivíduo, já que apenas dois alunos os percecionam como "elementos" culturais propriamente ditos. No entanto, a cultura molda o que somos, e é o que somos que permite distinguir a que cultura pertencemos...

7. Gostas de tratar temas de cultura na aula de Espanhol?



Gráfico nº7: Inquérito aos alunos: Gostas de tratar temas de cultura na aula de Espanhol?

As respostas a esta pergunta são esclarecedoras: uma esmagadora maioria dos inquiridos mostra-se empática no que diz respeito a abordar aspetos culturais nas aulas de ELE, pelo que consideramos que um dos nossos objetivos principais foi conseguido, já que estes alunos se encontram mentalmente abertos a novas experiências neste campo, no próximo ano letivo.

8. Porquê?

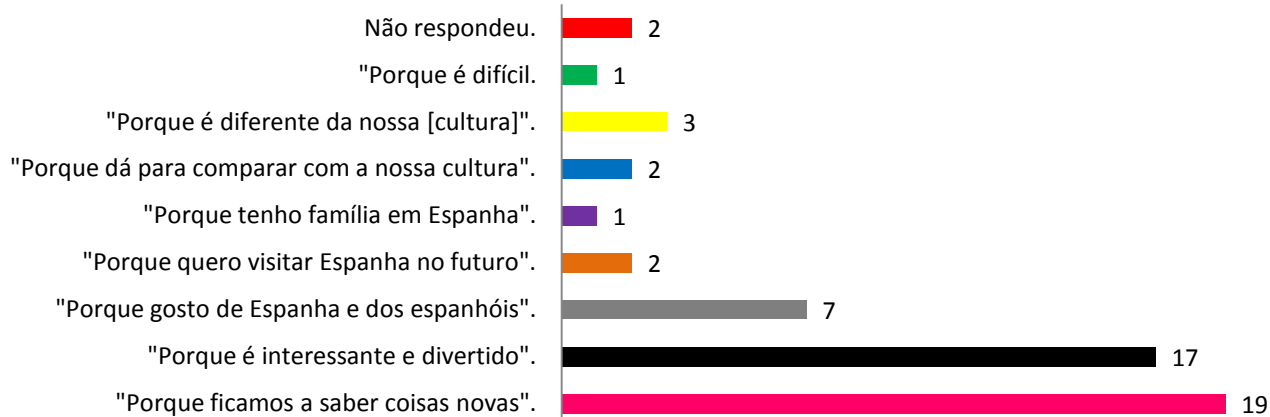


Gráfico nº8: Inquérito aos alunos: Porquê?

Esta era uma pergunta de resposta completamente livre. Consideramos, por isso, que as mesmas refletem da forma mais fidedigna possível a opinião dos alunos. Em cinquenta e quatro inquiridos, três não manifestaram gosto por tratar questões culturais. Desses três, dois não responderam e apenas um revelou não gostar, por sentir que é difícil. No entanto, a grande maioria dos alunos (quarenta e três) valorizaram a exploração cultural nas aulas de ELE por contribuir com novos conhecimentos, por ser interessante e divertida, e por simpatizarem com Espanha e os espanhóis. Sentimos, por isso, que com estas duas turmas estão criadas as necessárias atitudes de empatia e o gosto por aprender sobre o Outro. Três alunos referiram apreciar o culturalmente diferente, enquanto que dois mencionaram explicitamente gostar de fazer comparações interculturais.

GRUPO 2 - Portugal e os portugueses

9. Quando pensas em Portugal e nos portugueses, pensas em...

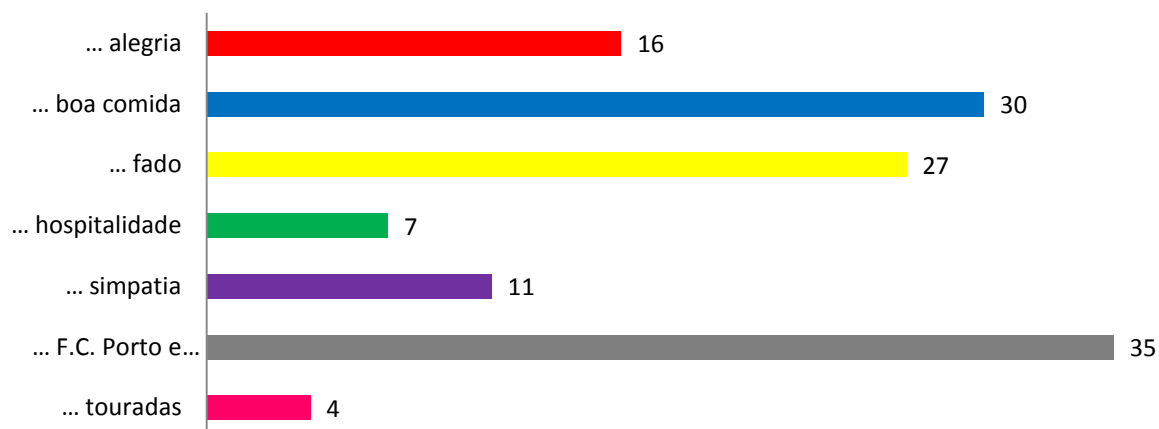


Gráfico nº9: Inquérito aos alunos: Quando pensas em Portugal, pensas em...

Quisemos perceber que ideia tinham os alunos de Portugal e de si próprios, enquanto elementos pertencentes a um povo. Surpreendeu-nos a importância atribuída ao futebol (a resposta mais dada), mas também a valorização da gastronomia portuguesa e a noção que tinham do fado como o estilo musical mais típico do nosso país. Paralelamente, para estes alunos a alegria e a simpatia são as qualidades que melhor nos caracterizam.

10. Escolhe a opção que te parece mas correta para completar a seguinte frase:
O fado é um género musical que...

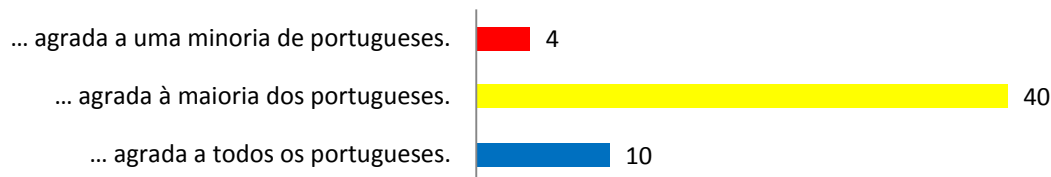


Gráfico nº10: Inquérito aos alunos: *O fado é um género musical que...*

Esta pergunta visava auscultar até que ponto os alunos eram sensíveis à necessidade de evitar generalizações "totalitárias" (logo, erróneas e potenciadoras de mal-entendidos e conflitos). Tratava-se de pedir que elegessem a melhor opção, distinguindo entre uma *minoria*, a *maioria* e *todos*, para descrever a porção de cidadãos portugueses que gostam de fado. Catorze alunos não foram capazes de identificar a opção mais provável (quatro por desconhecerem a sua própria realidade cultural no que a este aspeto diz respeito e dez por não terem sido capazes de evitar uma generalização excessiva). No entanto, dado tratar-se de uma realidade (a portuguesa) na qual os alunos se inserem, quarenta dos cinquenta e quatro discentes perceberam que apesar do fado ser típico no nosso país, nem todos os cidadãos portugueses são amantes deste género musical. Estes alunos, mais conscientes, percebem que as minorias existem e que também elas devem ser respeitadas e tidas em consideração. Parecem, por isso, alunos e indivíduos mais preparados para vir a agir e interagir, na escola ou na vida, de forma menos etnocêntrica, mais tolerante, integradora e democrática.

GRUPO 3 - Espanha e os espanhóis

11. Quando pensas em Espanha e nos espanhóis, pensas em...

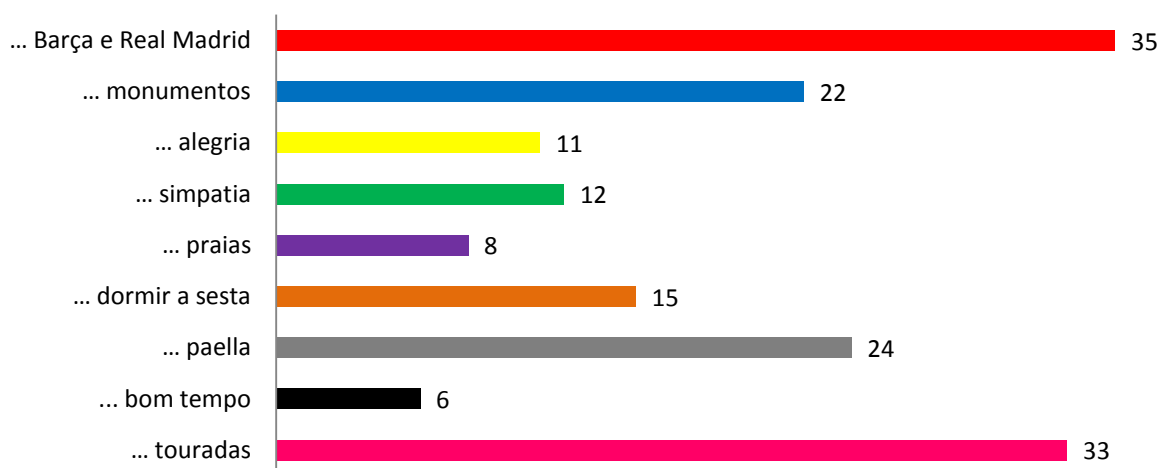


Gráfico nº11: Inquérito aos alunos: Quando pensas em Espanha, pensas em...

Desta vez tratava-se de descobrir que ideias tinham os alunos sobre Espanha e os espanhóis, através de uma pergunta de resposta livre. Tal como no caso português da pergunta 9 deste inquérito, os alunos referiram em maior número os dois clubes de futebol espanhóis que mais adeptos recolhem em Portugal. No entanto, logo após aparecem as touradas e só depois se mencionam a *paella*, os monumentos e o hábito de dormir a sesta. E, também como no caso português a simpatia e a alegria foram as características pessoais mais associadas aos espanhóis, numa visão empática, ainda que mantendo alguns dos tópicos mais associados a Espanha e à sua cultura.

12. Escolhe a opção que te parece mais correta para completar a seguinte frase:

A tourada é uma tradição que...

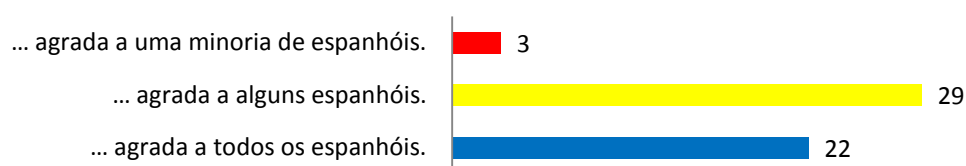


Gráfico nº12 Inquérito aos alunos: *A tourada é uma tradição que...*

Também neste caso a maioria dos alunos foi capaz de evitar uma generalização de carácter "universal", ainda que o número de respostas mais adequadas (vinte e nove) e o número de respostas menos próximas da realidade (vinte e cinco) se aproxime para descrever a porção de espanhóis que gosta de touradas. Possivelmente, tal deve-se ao facto de, neste caso específico, a pergunta já não se referir à realidade da L1 dos alunos, conhecida e próxima, mas sim à realidade da LE (e do Outro), diferente e alheia, o que pode contribuir para diminuir a capacidade de abstração dos alunos. Ainda assim, os resultados obtidos são bastante positivos, tendo em conta a baixa faixa etária (e a consequente pouca maturidade que geralmente daí advém) dos alunos em questão.

GRUPO 4 - Análise intercultural:

Os portugueses, os espanhóis e os povos da América Latina

A pergunta 13 deste inquérito subdivide-se em três alíneas (13.1. os portugueses; 13.2. os espanhóis; 13.3. os povos da América Latina). Em cada uma delas pediu-se aos alunos que elegessem dois adjetivos (de um conjunto de catorze que figuravam numa caixa) que descrevessem cada um destes povos (no caso da América Latina, procedemos nós mesmo a uma aglutinação de culturas, dada a enorme quantidade de países de tradição hispânica nesta zona geográfica). Os adjetivos que colocámos na caixa, comuns aos três casos, formavam maioritariamente pares de contrários e referiam-se quer a características atitudinais (*simpáticos/antipáticos, alegres/tristes, trabalhadores/preguiçosos, faladores/calados, pacifistas/agressivos e racistas*) quer à cor da pele (*branco/mestiço/negro*). Era nosso objetivo perceber se havia alguma tendência discriminatória face a algum destes três conjuntos de nacionalidades. Estes são os resultados, traduzidos em quatro gráficos distintos, mas com informação complementar:

13. Os portugueses são...

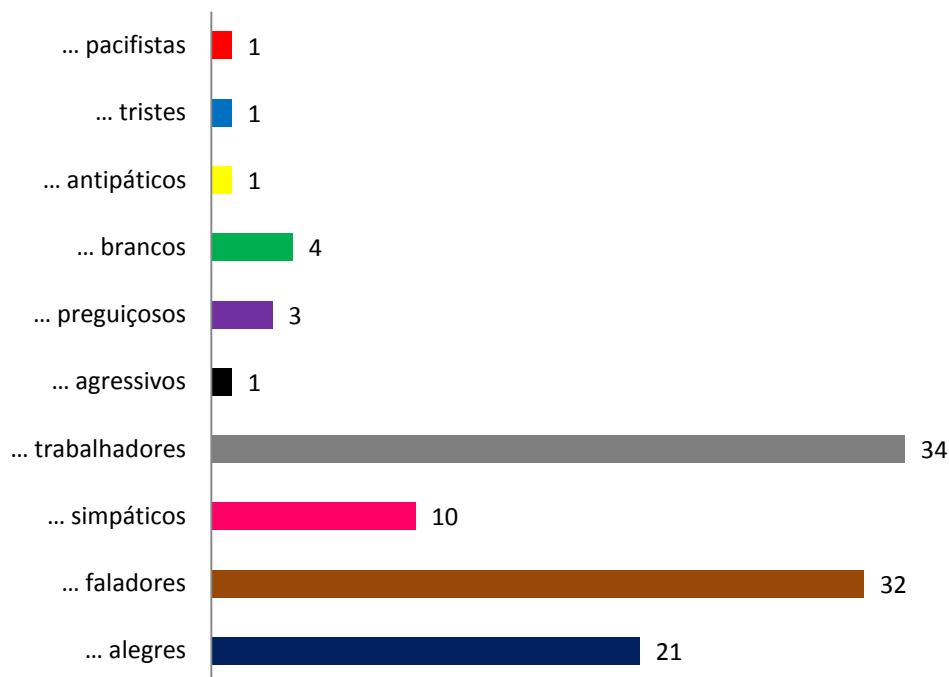


Gráfico nº13: Inquérito aos alunos: Os portugueses são...

Não restam dúvidas de que os portugueses são percecionados de uma forma bastante positiva pelos alunos, à semelhança do que concluímos em perguntas anteriores deste mesmo inquérito. Segundo os inquiridos, somos *trabalhadores*, *faladores*, *alegres* e *simpáticos*. Das cento e oito respostas possíveis (era necessário eleger dois adjetivos), apenas seis implicam uma visão mais negativa (três alunos consideram-nos *preguiçosos*, um crê que somos *agressivos* e um acredita que somos *tristes*). O facto é que a perceção que temos daquilo que somos vai influir na forma como vamos percecionar o Outro, mediante nos sintamos mais próximos ou mais distantes dele. E só o conhecimento, nosso e do Outro, poderá promover uma reflexão pessoal que permita alcançar a compreensão crítica da alteridade referida por Castro e Pueyo (2003: 60), através do que Neuner (1998:71) refere como "a change of perspective on one's own world, the 'view from outside'" e que já havíamos mencionado no ponto 1.3.4 do capítulo 1 deste relatório.

13. Os espanhóis são...

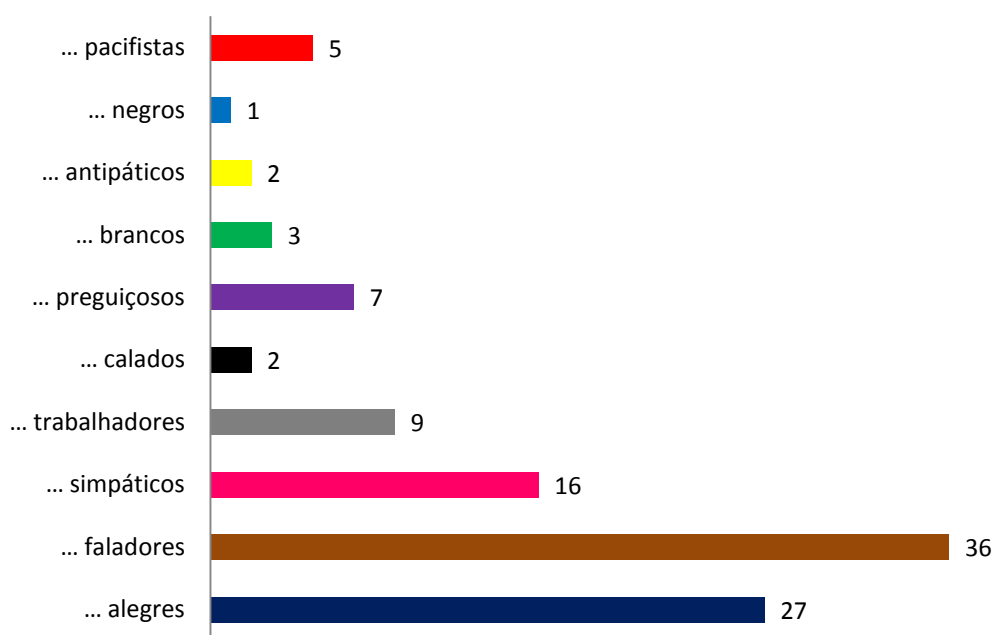


Gráfico nº14: Inquérito aos alunos: Os espanhóis são...

A forma como os alunos percecionam os espanhóis é semelhante à perceção que têm dos portugueses já que os quatro adjetivos mais selecionados para os dois casos são os mesmos, e todos eles são positivos. Apesar desta tendência idêntica, os inquiridos consideram os espanhóis mais faladores, mais alegres, mais simpáticos e mais pacifistas. Adicionalmente, ao contrário do caso português, nenhum aluno escolheu o adjetivo *agressivos* para qualificar os espanhóis, mas mais alunos os consideraram menos trabalhadores e um pouco mais preguiçosos do que os portugueses. No cômputo geral, contudo, aos olhos destes alunos há uma grande similaridade e proximidade entre os dois povos em questão.

O gráfico seguinte aparecerá com uma configuração distinta, já que nos permitirá visualizar melhor uma discrepância de opiniões bastante curiosa mediante se trataram de observações do 7º ou do 9º anos acerca dos povos falantes de espanhol da América Latina. De salientar que, por manifesta falta de tempo útil para mais, com o 7º ano apenas propusemos experiências (inter)culturais referentes a Espanha e aos espanhóis. Pelo contrário, com o 9º ano pusemos em prática uma unidade didática (*¿El hábito hace al monje?*) que abordava a temática da aparência e que, através de uma reportagem do National Geographic sobre tribos urbanas da América Latina, apresentava testemunhos concretos e autênticos de jovens latino-americanos reais. Os resultados, divididos por turma, são os seguintes:

13. Os povos da América Latina que falam espanhol são...

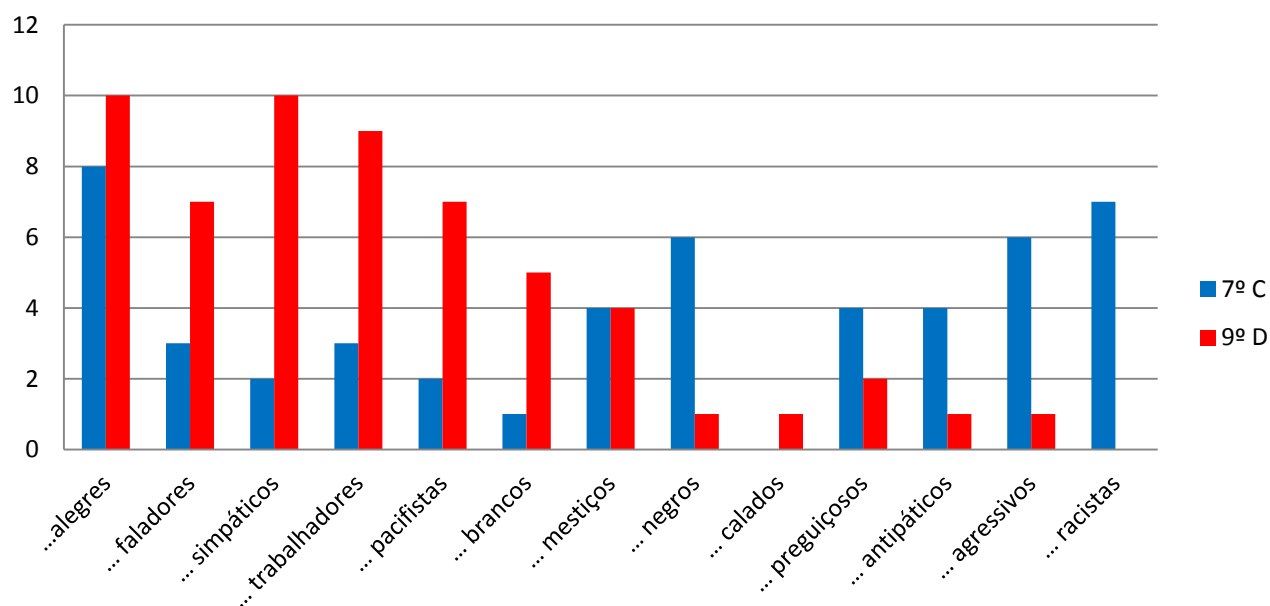


Gráfico nº15: Inquérito aos alunos: Os povos da América Latina que falam espanhol são...

A prevalência de barras vermelhas mais altas (do 9º ano) do lado esquerdo, onde se encontram os adjetivos mais positivos eleitos para caraterizar os povos falantes de espanhol da América Latina, contrasta com as barras azuis mais elevadas (relativas ao 7º ano) deslocadas à direita do gráfico, onde constam os adjetivos mais negativos. Através destes dados, é possível concluir que o 7ºC e o 9ºD têm perceções muito distintas destes povos. O 9º ano considerou-os *alegres*, *simpáticos*, *trabalhadores*, *pacifistas* e *faladores*, numa clara atitude empática de proximidade. Já o 7º ano apenas concordou em qualificá-los de *alegres*... No entanto, nas restantes escolhas que fizeram foram muito menos generosos, tendo recorrido a juízos rápidos e sem fundamento (preconceitos). Quatro alunos creem tratar-se de povos *preguiçosos*, outros quatro acreditam que são *antipáticos* e seis consideram os sul-americanos falantes de espanhol *agressivos*. Possivelmente tais resultados advêm do receio do desconhecido, que causa perda de confiança (e de autoestima) e impossibilita sentimentos de empatia. Ainda assim, neste caso específico, sete alunos foram ainda mais longe revelando inclusive atitudes discriminatórias algo preocupantes ao não hesitar em rotular estes povos de *racistas*... Por outro lado, o 9º ano demonstrou existir uma ligação afetiva com estes povos, muito provavelmente porque lhes atribuiu um rosto e porque reparou que os jovens latino-americanos que ficaram a conhecer são pessoas de carne e osso que lidam com problemas semelhantes aos seus. O vídeo desempenhou bem o seu papel e pareceu

criar laços de empatia que ajudaram a perspetivar estes povos de uma forma muito mais positiva e tolerante.

A última pergunta deste inquérito pretendia que os alunos identificassem se um determinado conjunto de características - quase todas pertencentes ao âmbito da *cultura essencial*, segundo designação de Miquel (2004) - era mais comum nos portugueses, nos espanhóis ou se se verificava nos dois povos. O objetivo principal era promover uma reflexão crítica que pudesse levar os alunos a relembrar a necessidade de evitar o etnocentrismo e as atitudes de superioridade face a outras culturas, algo por nós abordado com algum detalhe no ponto 1.3.4. deste relatório. Aqui, havia de reconhecer aspetos culturais que podem ser simultaneamente nossos e do Outro. Para tal, descrevemos dez hábitos culturais (uns positivos, outros negativos) que podem ser partilhados por uma grande parte dos cidadãos de ambas as culturas. Nas opções que formulamos tivemos o cuidado de evitar as generalizações excessivas recorrendo a distintos quantificadores como *a maioria*, *alguns*, *nem todos*, *geralmente/regra geral*, *por vezes* e *na maioria das vezes*, no intuito de salvaguardar as devidas exceções dos que não se reveem nestas afirmações. Foram estes os resultados obtidos:

14. Os portugueses, os espanhóis ou os dois?

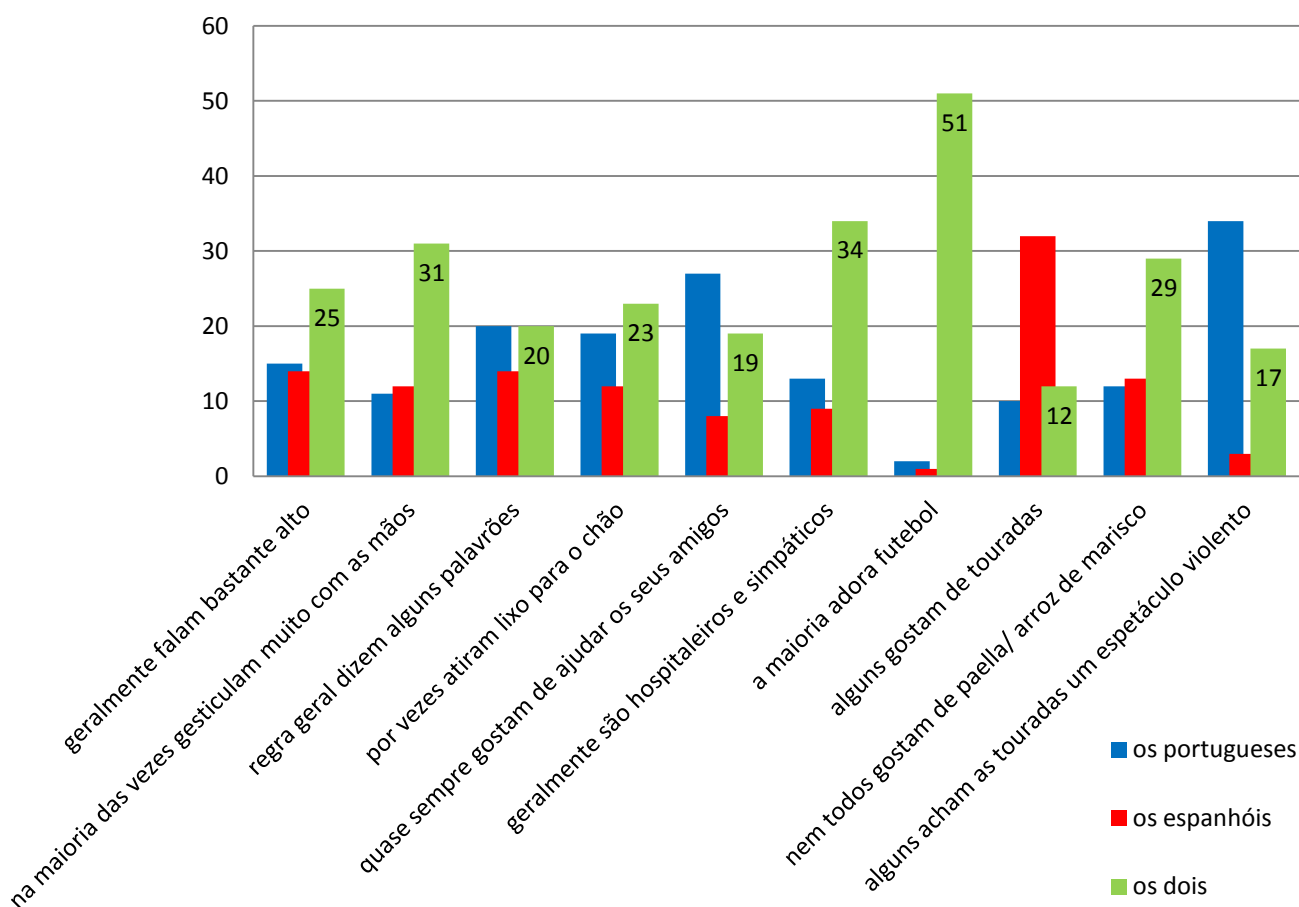


Gráfico nº16: Inquérito aos alunos: Os portugueses, os espanhóis ou os dois?

Dado que ao elaborarmos esta questão nos focámos intencionalmente em opções de resposta que pudessem ser partilhadas quer por portugueses quer por espanhóis, pensávamos ser provável, à partida, que quase só existissem barras verdes neste gráfico. E nem sempre tal aconteceu. Dos cinquenta e quatro alunos inquiridos, apenas três se aperceberam de que a totalidade das opções dadas poderia ser atribuída aos dois países (voltamos, novamente, a salvaguardar possíveis exceções), tendo respondido "os dois" em todas as dez alíneas existentes.

Os alunos acham que no geral os espanhóis gostam mais de touradas do que os portugueses. Por outro lado, consideram que nós dizemos mais palavrões e que atiramos lixo para o chão com mais frequência, o que revela que não veem tudo o que nos pertence como sendo melhor ou superior. Ainda assim, creem que somos mais prestáveis no momento de ajudar os amigos e acreditam que mais portugueses consideram as touradas um espetáculo violento.

No entanto, houve seis características que foram maioritariamente atribuídas aos dois povos pelos alunos destas duas turmas (falar geralmente alto, gesticular frequentemente com as mãos, atirar lixo para o chão, sermos hospitaleiros e simpáticos, adorarmos futebol e nem todos gostarmos de paella ou de arroz de marisco), o que mostra que os alunos estão conscientes destas semelhanças culturais entre os dois países e aceitam que o que a sua cultura tem de mais e menos positivo não lhe é exclusivo, nem tem carácter universal.

A conclusão mais facilmente identificável que se retira da análise dos dados obtidos através deste inquérito é que os alunos destas duas turmas demonstram curiosidade, empatia e abertura face à aprendizagem da língua e da cultura espanholas desde uma perspetiva intercultural. No entanto, e no que ao 7º ano diz respeito, bastante há a fazer para aproximar estes estudantes da realidade (linguística e cultural) latino-americana, no intuito de diminuir os preconceitos que ainda prevalecem sobre o "desconhecido". Já o 9º ano, mais maduro e exposto a um contacto intercultural com indivíduos desta zona do globo, mostrou mais simpatia e interesse por estes povos, tendo sido capaz, desde o nosso ponto de vista, de reformular a sua forma de pensar (e de rotular) o Outro, após terem procedido a uma reflexão crítica mais profunda, que lhes permitiu uma visão mais integral, próxima e justa do real.

4. Conclusão

Ao longo de todo este trabalho temos vindo a referir-nos às vantagens de se incluírem conteúdos culturais nas aulas de ELE, sejam eles legitimados, essenciais ou, ainda que com menor incidência, epidérmicos, segundo designações atribuídas por Miquel (2004: 515-518). Porque "a cultura permite intuir, reconhecer, experimentar ou investigar os hábitos linguísticos e extralinguísticos, as idiossincrasias e os mecanismos inconscientes que podem estar por detrás da produção e receção do texto de partida e do texto de chegada"³⁴ (Aires Graça, 2004: 203). Adicionalmente, se o conceito de *cultura*, em sentido lato, tal como defendemos no ponto 1.1 do capítulo 1 deste relatório, é um conceito tão rico e integrador que deve ser perspectivado de uma forma multidimensional, não faz sentido observá-lo isoladamente dentro das fronteiras de uma comunidade ou nacionalidade específica. Fazê-lo seria limitarmo-nos a uma visão

³⁴ Mantiveram-se as regras de escrita da altura, anteriores à entrada em vigor do Novo Acordo Ortográfico de 1990.

simplista e monocromática da nossa realidade, excluindo o Outro, ignorando o resto do mundo e tornando pouco viável a comunicação a nível internacional.

Capazes de promover o *saber* (os conhecimentos em geral) mas também o *saber fazer*, o *saber ser/estar* e o *saber aprender* (conforme preconiza o QECR), os conteúdos culturais, se analisados desde uma perspetiva intercultural, possibilitam uma nova visão do mundo, mais integradora e justa, ao mesmo tempo que permitem ao aluno reposicionar-se criticamente como ser social que age e interage com o Outro, seja ele nacional ou estrangeiro. "En consecuencia, aprender una lengua se convierte en un proceso educativo integral, de desarrollo personal, que conlleva la adquisición de una nueva identidad como hablante de la lengua meta y como actuante en la sociedad y cultura meta" (Castro e Pueyo, 2003: 60). Um processo que tem como principal objetivo desenvolver formas de compreensão generalizada de todas as culturas (Oliveras, 2000:36), em que o professor assume o papel de mediador cultural e em que o aluno é perspectivado como um etnógrafo que continuamente aprofunda o conhecimento de si próprio e do mundo ao comparar-se criticamente com os demais.

Num contexto europeu cada vez mais linguística e culturalmente diversificado, segundo informação constante no QECR, o Conselho da Europa visa "conseguir uma maior unidade entre todos os seus membros" e crê ser possível atingir-se este objetivo "com a adopção de uma ação comum na área da cultura"³⁵ (Conselho da Europa, 2001: 20). Isto porque entende

- que o rico património que representa a diversidade linguística e cultural na Europa constitui uma valiosa fonte comum que convém proteger e desenvolver, sendo necessários esforços consideráveis no domínio da educação, de modo a que essa diversidade, em vez de ser um obstáculo à comunicação, se torne numa fonte de enriquecimento e de compreensão recíprocos;
- que apenas através de um melhor conhecimento das línguas vivas europeias se conseguirá facilitar a comunicação e a interacção entre Europeus de línguas maternas diferentes, por forma a promover a mobilidade, o conhecimento e a cooperação recíprocas na Europa e a eliminar os preconceitos e a discriminação³⁶ (Conselho da Europa, 2001: 20).

A diversidade, pois, longe de ser uma barreira à comunicação, deverá constituir uma fonte de conhecimentos que levem ao desenvolvimento de atitudes de abertura, empatia e tolerância recíprocas, dentro e fora da sala de aulas, não única e exclusivamente em relação às culturas europeias, mas sim a uma escala global. Ao procedermos a uma observação e reflexão críticas das semelhanças e diferenças entre "nos-otros" e "los otros" (Castro e Pueyo, 2003: 64), aprofundaremos o conhecimento do Eu e

³⁵ Manteve-se a escrita vigente antes da entrada em vigor do Novo Acordo Ortográfico.

³⁶ Idem.

perceberemos a necessidade de evitar reações etnocêntricas, de entender a relatividade da nossa própria cultura, de desconstruirmos ideias pré-concebidas que possam levar à criação de preconceitos e de atitudes discriminatórias face ao Outro. Deverá isto ser um dos objetivos principais (se não o principal) do professor de LE de hoje. No fundo, estaremos a lançar as bases de uma cidadania democrática, integradora, justa, tolerante, respeitadora da alteridade, que possa "responder às necessidades de uma Europa multilingue e multicultural, desenvolvendo de forma considerável a capacidade dos europeus comunicarem entre si, para lá de fronteiras linguísticas e culturais" (Conselho da Europa, 2001: 22). E, tal como ressalva Montalvão Machado (2004: 201), "que o multiculturalismo sirva para que os homens cresçam em dignidade e obriguem a democracia a crescer com eles".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCARAZ VARÓ, Enrique (1993). "La lingüística y la metodología didáctica de las lenguas extranjeras". Em Victor García Hoz (Dir.) et. al. *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas (D.L. 1992)*. Madrid: Ediciones Rialp (pp. 19-107).

BUESO, Isabel & VÁZQUEZ, Ruth (1999). "Propuestas prácticas para la enseñanza de la cultura en el aula de E/LE en los niveles inicial e intermedio: enfoque por tareas". Em Segunda Etapa Carabela nº. 45, Monográfico *Lengua y cultura en el aula de E/LE (D.L. 1988)*. Madrid, SGEL (pp. 63 - 91).

BYRAM, Michael (1998). "The intercultural dimension in language learning for European citizenship". Em Michael Byram e Geneviève Zarate (Eds.) et. al., *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching. Modern Languages* (2ª impressão, pp. 17-20). Estrasburgo: Council of Europe Publishing.

CASTLES, Stephen (2000). Prefácio de *Ethnicity and Globalization. From migrant worker to transnational citizen*. Londres/Califórnia/Nova Deli: SAGE Publications.

CASTRO, María Delia & PUEYO, Silvia. (2003). "El aula, mosaico de culturas". Em Segunda Etapa Carabela nº. 54, Monográfico *La interculturalidad en la enseñanza de español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL (pp.59 - 70).

CEULAR FUENTES DE LA ROSA, Carmen (1993). "El aprendizaje y la enseñanza de las lenguas modernas". Em Victor García Hoz (Dir.) et. al. *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas (D.L.1992)*. Madrid: Ediciones Rialp (pp. 109-158).

CHALMERS, Graeme (1996). *Celebrating Pluralism. Art, Education and Cultural Diversity*. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts. Occasional paper 5 (pp. 15-16).

CHOMSKY, Noam (1965). *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge, Massachussets: MIT Press. Excerto disponível em linha em <http://faculty.georgetown.edu/irvinem/theory/Chomsky-Aspects-excerpt.pdf> (última consulta em 12 de julho de 2014).

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação* (QECR). Lisboa: Edições ASA. Coleção perspectivas actuais/educação.

DEMORGON, Jacques (1989). *L'exploration interculturelle: Pour une pédagogie internationale*. Bibliothèque Européenne des Sciences de l'Education. Paris: Armand Colin.

ESTÉVEZ COTO, Manuela & FERNÁNDEZ DE VALDERRAMA, Yolanda (2006). *El componente cultural en la clase de E/LE*. Madrid: Edelsa, Grupo Didascalía.

FENNER, Anne-Brit (1998). "Sociocultural competence in a 'learning to learn' context". Em Michael Byram e Geneviève Zarate (Eds.) et. al., *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching. Modern languages* (2ª impressão, pp. 95-107). Estrasburgo: Council of Europe Publishing.

GRAÇA, Aires (2004). "Cultura, tradução e vivência do significado". Em Rita Ciotta Neves, José Manuel Lopes e Ana Cristina Tavares (Orgs.). *Interculturalidades - Traduções, Línguas e Culturas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas (p. 203).

IGLESIAS CASAL, Isabel (2003). "Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas". Em Segunda Etapa Carabela nº. 54, Monográfico, *La interculturalidad en la enseñanza de español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL (pp. 5 - 28).

Infopédia - Enciclopédia e Dicionários da Porto Editora. Porto: Porto Editora, 2003-2014. Disponível em linha em <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/cultura> (última consulta em 20 de julho de 2014).

INSTITUTO CERVANTES (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español A1/A2* (PCIC, segunda edição). Madrid: Edelsa, Grupo Didascalía - Biblioteca Nueva.

INSTITUTO CERVANTES (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español B1/B2* (PCIC, segunda edição). Madrid: Edelsa, Grupo Didascalía - Biblioteca Nueva.

KRASCHEN, Stephen (2002). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. (p. 1).

Disponível em linha em

http://sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf - consultado em 12 de junho de 2014 (1ª edição impressa em 1981 por Pergamon Press Inc.).

MARTÍN PERIS, E. et. al. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes, SGEL.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (1997). *Programa de Espanhol. Programa e organização curricular. Ensino Básico (3º ciclo), Nível de iniciação e de continuação*, Lisboa: Departamento da Educação Básica.

MIQUEL, Lourdes (1999). "El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula". Em Segunda Etapa Carabela nº 45, Monográfico. *Lengua y cultura en el aula de E/LE (D.L. 1988)*. Madrid: SGEL (pp.27-46).

MIQUEL, Lourdes (2004). "La subcompetencia sociocultural". Em Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera*. Madrid: SGEL (pp. 511- 531).

MIQUEL, Lourdes & SANS, Neus (2004). "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua". Em *Revista redELE*, revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera (número 0).

MONTALVÃO MACHADO, Ângela (2004). "Multiculturalismo e democracia". Em Rita Ciotta Neves, José Manuel Lopes e Ana Cristina Tavares (Orgs.). *Interculturalidades - Traduções, Línguas e Culturas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas (pp.193 - 201).

NEUNER, Gerhard (1998). "The role of sociocultural competence in foreign language teaching and learning". Em Michael Byram, Geneviève Zarate e Gerhard Neuner,

Sociocultural competence in language learning and teaching. Modern languages (2ª impressão, pp 47-110). Estrasburgo: Council of Europe Publishing.

NUNES PERES, Américo (2006). "Educação intercultural e formação de professores". Em Rosa Bizarro (Org.) *Como abordar... a escola e a diversidade cultural: multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Porto: Areal Editores (pp.120-132).

OLIVERAS, Àngels (2000). "Competencia comunicativa". Em Àngels Oliveras, *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Barcelona: Serie Máster E/LE. Universidad de Barcelona - División de Ciencias de la Educación (pp. 14 - 26).

OLIVERAS, Àngels. (2000). "De la competencia sociocultural a la competencia intercultural". Em Àngels Oliveras, *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Barcelona: Serie Máster E/LE. Universidad de Barcelona - División de Ciencias de la Educación (pp. 27 - 40).

RAE - dicionário da *Real Academia Española*. Disponível em linha em <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae> (consultado em 19 de maio de 2014).

RAMOS, Natália (2003). *Interculturalité, communication et éducation*. Roménia, Milena Press.

SÁNCHEZ LOBATO, Jesús (1999). "Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica". Em Segunda Etapa Carabela nº 45, Monográfico, *Lengua y cultura en el aula de E/LE (D.L. 1988)*. Madrid: SGEL (pp. 5 - 26).

TRIM, J. L. M. (1998). Prefácio de *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching*. Michael Byram e Geneviève Zarate (Eds.) Estrasburgo: Council of Europe Publishing (pp.5-6).

Anexos

¿Quién es quién?

				
Fidel Castro	Iker Casillas	Juanes	Penélope Cruz	Pedro Almodóvar
				
Fernando Alonso	Salma Hayek	Reina Sofia	Joaquín Cortés	Javi García
				
Che Guevara	Javier Bardem	Antonio Banderas	Shakira	Ricky Martin
				
Fernando Torres	Lionel Messi	Gabriel García Márquez	Rafa Nadal	Alaska

Escola Secundária de Paredes

1. Has jugado al *¿Quién es quién?* con distintas personalidades hispanohablantes. Bajo la fotografía de un famoso jugador de tenis has leído el nombre Rafa Nadal. ¿Crees que **Rafa** es su verdadero nombre?
2. ¿Cuál será su **nombre de pila**? _____
3. Y ahora, ¿eres capaz de hacer corresponder estos nombres familiares a sus respectivos nombres de pila? Completa las tablas con las siguientes opciones:

• Quique • Manolo • Chema • Lola • Maruja • Che		• Pepe • Paco • Toño • Nacho • Javi • Santi	
Nombre de pila:	Nombre familiar:	Nombre de pila:	Nombre familiar:
Antonio		Ernesto	
Enrique		María	
Dolores		Santiago	
Manuel		José	
Francisco		Javier	
Ignacio		José María	



¡Ojo!
Utilizar el nombre familiar (Rafa) en lugar del nombre de pila (Rafael) es una forma cariñosa de dirigirse a alguien.

4. Después de ordenar la autobiografía de Juanes, busca en el texto las expresiones utilizadas por el cantante para expresar sentimientos, añádelos al recuadro e indica con que tiempo verbal se usan:

Me preocupa que

Me choca que

Me fastidia que

Me sorprende que

Me alegra que

No creo que

Es probable que

} + _____

5. Vas a formar parte del nuevo tablero de juego del *¿Quién es quién?*. En una hoja aparte haz una **breve descripción tuya, física y psicológica**. Utiliza un **mínimo de tres expresiones** de las que encuentras en el recuadro anterior. ¡A ver si tus compañeros descubren quién eres!

elaboración propia

Curiosidades sobre los nombres: (análisis intercultural)

1. ¿Eres capaz de descubrir el nombre completo de los hijos de estas dos parejas?

Pareja portuguesa:

Madre: Joana Silva Costa
Padre: Carlos Sousa Dias



Hijo: João

Pareja española:

Madre: Alicia Vásquez
Padre: Javier Fernández



Hijo: Juan

Curiosidades sobre los nombres: (análisis intercultural)

1. ¿Eres capaz de descubrir el nombre completo de los hijos de estas dos parejas?

Pareja portuguesa:

Madre: Joana Silva Costa
Padre: Carlos Sousa Dias



Hijo: João Costa Dias

Pareja española:

Madre: Alicia Vásquez
Padre: Javier Fernández



Hijo: Juan Fernández Vásquez

Lo más común

En Portugal:

João Costa Dias

Apellido
de la madre

Apellido
del padre

Lo más común

En Portugal:



João Costa Dias



Apellido
de la madre

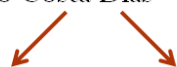
Apellido
del padre

Lo más común

En Portugal:



João Costa Dias



Apellido
de la madre

Apellido
del padre

En España:



Juan Fernández Vázquez

Apellido
del padre

Apellido
de la madre

Lo más común

En Portugal:



João Costa Dias



Apellido
de la madre

Apellido
del padre

En España:



Juan Fernández Vázquez

Apellido
del padre

Apellido
de la madre

2.Y si quisieras utilizar solamente un apellido, ¿cuál sería?

En Portugal:

(João Costa Dias)



En España:

(Juan Fernández Vázquez)



2.Y si quisieras utilizar solamente un apellido, ¿cuál sería?

En Portugal:

(João Costa Dias)



João Dias

En España:

(Juan Fernández Vázquez)



Juan Fernández

¡Ojo!

- En España normalmente se escribe **primero el apellido del padre** y solo después el de la madre.
- Sin embargo, **la mayoría de las veces se utiliza solamente un apellido, el primero**, que es el del padre.

Las excepciones

Cambio del orden de los apellidos:

- *“El sistema español de imposición de apellidos supone que una persona ha de llevar como primer apellido el del padre y como segundo el de la madre”.*
- *“Pero **esta regla general cambia** cuando el padre y la madre, **de común acuerdo**, antes de la inscripción del nacimiento de su hijo, **deciden invertir el orden** de los apellidos de éste, de manera que se inscriba con el de la madre, como primero, y con el del padre, como segundo”.*

Fuente: http://www.mjusticia.gob.es/cs/Satellite/es/1200666550200/Tramite_C/1214483962185/Detalle.html

Escola Secundária de Paredes

Juanes es el máximo exponente del rock colombiano y uno de los cantantes latinos que más premios *Grammy* ha ganado. Para descubrir más sobre él, escribe la letra correspondiente delante de cada número y tendrás su autobiografía.

Nombre de pila:	1 ____
Fecha y lugar de nacimiento:	2 ____
Padres:	3 ____
Nombre artístico:	4 ____
Descripción física:	5 ____
Carácter:	6 ____
Profesión:	7 ____
Éxitos:	8 ____
Pasiones:	9 ____
Temores:	10 ____
Odios:	11 ____
Proyectos para el futuro:	12 ____



imagen: www.juanes.net

a	A mí me gusta que mis fans escuchen mis creaciones musicales. Me encanta que mis hijas me pidan que les cante una canción o que les toque la guitarra antes de que se duerman.
b	Cuando era pequeño decía que de mayor quería ser diseñador industrial. Hoy soy un músico y ojalá mis canciones puedan ayudar a intentar cambiar las mentalidades sobre la guerra y la paz en mi país.
c	Tengo ojos verdes y el pelo corto, liso y marrón. Mi boca es grande y mi nariz redonda. Soy alto y delgado aunque me encante comer.
d	Javier Aristizábal y Alicia Vásquez
e	No soporto que me hablen de política porque no la entiendo. Además me molesta que las personas digan mentiras y que fumen muy cerca de mí.
f	9 de agosto de 1972, en Colombia
g	"La camisa negra" y "A Dios le pido"
h	Tengo miedo de que me desafíen a volar en avión o a tirarme en paracaídas ya que no me gustan las alturas.
i	Juanes (no es más que la abreviatura de Juan Esteban, mi nombre verdadero).
j	Soy una persona alegre, optimista, comprometida y solidaria. También soy responsable y trabajador. Sin embargo, a veces soy un poco pesimista y testarudo.
k	Juan Esteban Aristizábal Vásquez
l	Cantante, guitarrista y compositor musical.

elaboración propia

¿Quién es quién? (9ºD)

1

Tengo ojos marrones, pelo corto y castaño. Soy delgado y bajo.

Soy una persona alegre, optimista y responsable pero también un poco testarudo.

Me gusta que mis amigos hablen conmigo.

No soporto que las personas hablen mal de los demás a su espalda.

Me encanta que las personas jueguen al fútbol conmigo.

¿Quién creéis que soy?

2

Tengo ojos marrones y pelo de tamaño medio, liso y moreno. Mi boca es pequeña y mi nariz es redonda. Soy de mediana estatura.

Me gusta que me regalen CDs.

Me encanta que mis mejores amigas estén conmigo.

No soporto que me hablen de la crisis.

¿Quién creéis que soy?

3

Tengo ojos marrones y pelo rizado. Soy morena y de mediana estatura.

A mí me gusta que las personas vivan todas en amistad.

Me molesta la envidia y la ambición desmedida de algunas personas.

Me preocupa que las personas estén solas y no creo que haya total felicidad.

¿Quién creéis que soy?

4

Tengo pelo de tamaño medio y castaño, soy de mediana estatura y soy delgado.

Mis ojos son marrones.

Soy optimista, alegre y divertido.

No me gustan las personas mentirosas, ni las que fumen muy cerca de mí, pero me gustan las personas buenas y solidarias.

¿Quién creéis que soy?

Errores más comunes

- perssonas; classe ✖
- amigas e simpáticas ✖
- talvez ✖
- comigo ✖
- me choca que me mintan ✖
- me gusta las personas... ✖

Errores más comunes

- | | |
|------------------------------|---------------------------|
| • perssonas; classe ✖ | personas; clase |
| • amigas e simpáticas ✖ | amigas y simpáticas |
| • talvez ✖ | tal vez |
| • comigo ✖ | conmigo |
| • me choca que me mintan ✖ | Me choca que me mientan |
| • me gusta las personas... ✖ | me gustan las personas... |

SIR TIM O'THEO



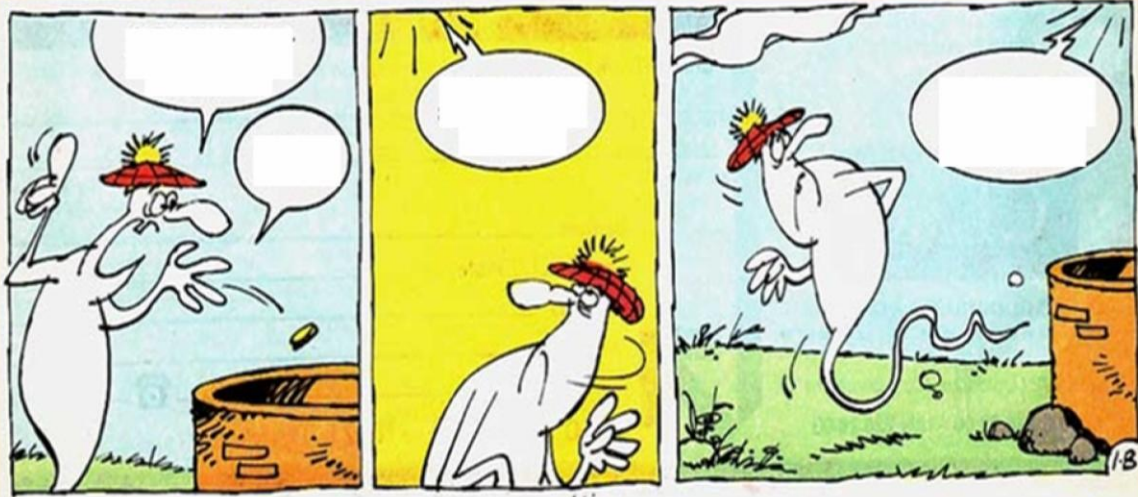
¿ Qué ves? y ¿qué crees que va a pasar?

El inicio del tebeo...



Mira la ropa de los personajes...
¿ Quiénes crees que son?, ¿qué crees
que hacen? y ¿ qué dicen?

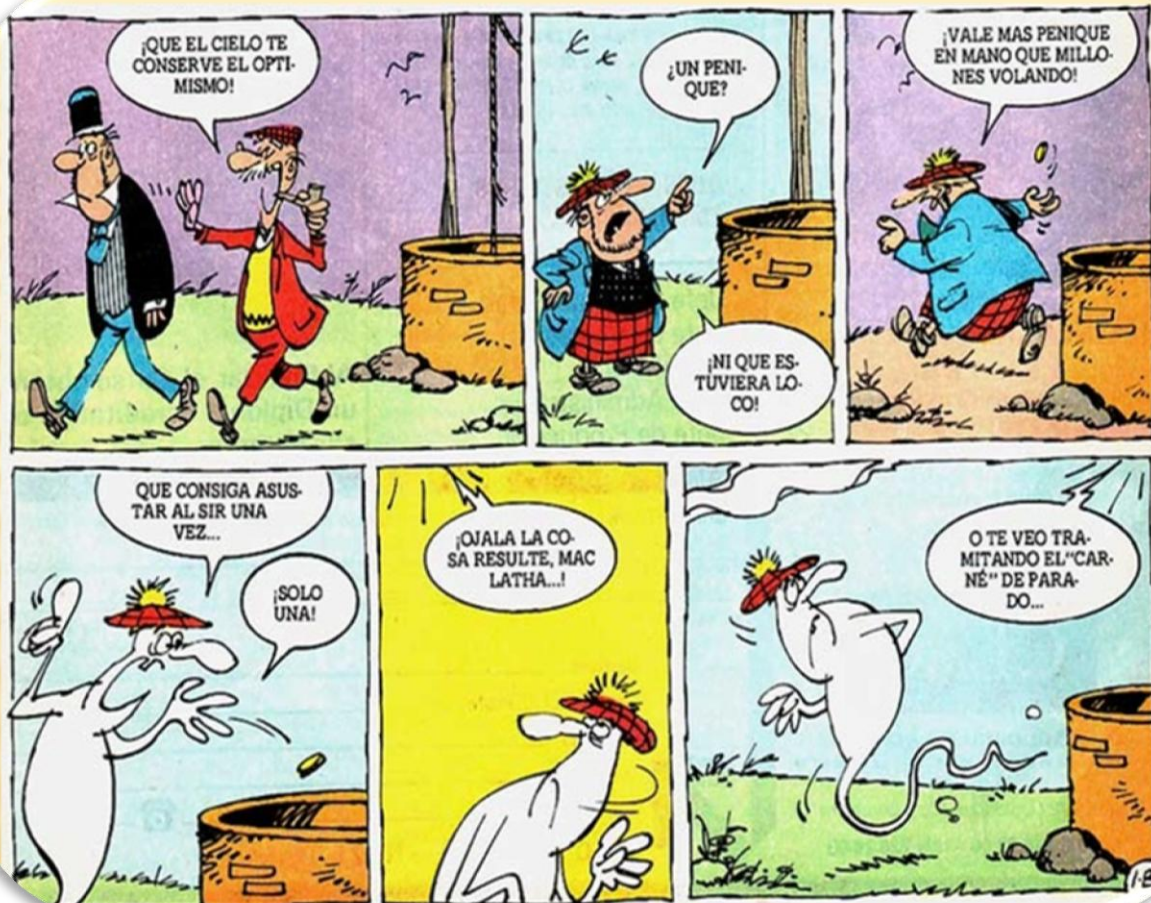
El final del tebeo...



¿Qué hace el fantasma? y ¿cómo crees que termina la historia?

Comprueba si lo que has dicho tiene algo que ver con la historia...





CURIOSIDADES

- ✗ Joan Rafart i Roldán, *Raf*, nacido en Barcelona en 1928, fue un artista completo, guionista y dibujante, que tras un corto comienzo como autor “serio”, pasó pronto a dedicar todo su talento al campo humorístico, donde desarrolló una carrera prolongada y abundante.
- ✗ En 1970 creó Sir Tim o’Theo, un conocido tebeo español.



- ✕ En los episodios de Sir Tim o'Theo *“se puede comprobar el empleo por parte de Raf de todos los elementos que una historia detectivesca británica acostumbra ofrecer al lector: el detective, el mayordomo, el policía, el fantasma del castillo, los sospechosos, el pub, todo ello visto desde la óptica de la caricatura, siempre afable y bienhumorada”*.

<http://alcapy.wordpress.com/2010/01/09/el-mas-britanico-de-los-detectives-del-tebeo-espanol-sir-tim-o%E2%80%99theo-de-raf/>

Escola Secundária de Paredes

"A Dios le pido" es un tema alegre con sonido pop y fuertes influencias folklóricas. "Tiene una progresión de ballenato y música huasca, que es la música de cantina en Colombia. La batería es rockera y se combina con una melodía que es salsera y también muy colombiana".

Juanes

www.musica.com/imprimir.asp?biografia=420

1. Escucha la canción y rellena los espacios en blanco.

A Dios le pido (Juanes)

Que mis ojos se _____ con la luz de tu mirada yo
a Dios le pido
Que mi madre no se _____ y que mi padre me _____
a Dios le pido
Que te _____ a mi lado y que más nunca te me _____ mi vida
a Dios le pido
Que mi alma no descansa cuando de amarte se _____ mi cielo
a Dios le pido
Por los días que me quedan y las noches que aún no llegan yo
a Dios le pido
Por los hijos de mis hijos y los hijos de tus hijos
a Dios le pido
Que mi pueblo no _____ tanta sangre y se _____ mi gente
a Dios le pido
Que mi alma no _____ cuando de amarte se trate mi cielo
a Dios le pido

Un segundo más de vida para darte y mi corazón entero entregarte
Un segundo más de vida para darte y a tu lado para siempre yo quedarme
Un segundo más de vida yo a Dios le pido

Y que si me muero sea de amor
y si me enamoro _____ de vos
y que de tu voz sea este corazón
todos los días a Dios le pido
Y que si me muero sea de amor
y si me enamoro sea de vos
y que de tu voz _____ este corazón todos los días a Dios le pido
A Dios le pido

Fuente: <http://www.musica.com/letras.asp?letra=3354>



2. Y tú, ¿qué le pides a la vida para ti?

elaboración propia

3. ¡Ojo!

Presente de Subjuntivo

Verbos regulares: observar la tabla de la página 30 del libro del alumno.

Verbos muy irregulares:

dar	dé
estar	esté
haber	haya

ir	vaya
saber	sepa
ser	sea



El Presente de Subjuntivo se usa para:

expresar gustos y deseos	expresar consejos y necesidad	expresar probabilidad/ duda
Me gusta/ encanta/ alegra que...		
No me gusta que...	Te aconsejo que...	Es posible/ probable que...
Odio/ no soporto que...	Te recomiendo que...	No creo que...
Espero/ Quiero que...	Es necesario que...	No me parece que...
Ojalá (que)...	Es importante que...	

4. Siempre deseamos algo en el intento de ser feliz. Sin embargo, hay personas en el mundo que lo están pasando mal. Aquí están las 10 reglas de la felicidad. ¡Aconséjalas a alguien que las necesite!

Te aconsejo que...

- 3.1) _____ (disfrutar) el presente.
- 3.2) _____ (ser) positivo
- 3.3) _____ (descansar)
- 3.4) _____ (evitar) la ansiedad
- 3.5) _____ (hacer) ejercicio.
- 3.6) _____ (pasar) tiempo con los tuyos.
- 3.7) _____ (aceptar) tus defectos y _____ (realzar) tus virtudes.
- 3.8) _____, _____ y _____ (dar, recibir y agradecer)
- 3.9) _____ (hacer) lo que amas y _____ (amar) lo que haces
- 3.10) _____ (perseguir) tus sueños.

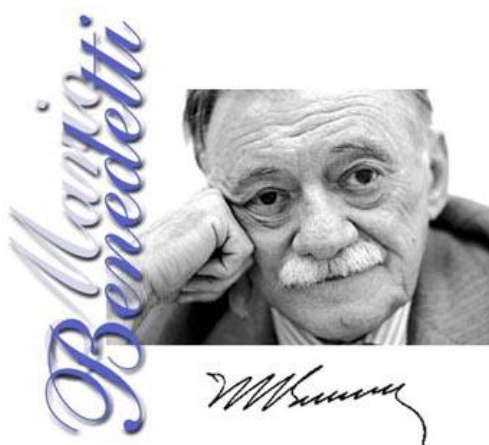


5. ¿Y qué le dices que no debe hacer?

- 4.1) Le digo que _____ (no ser) pesimista
- 4.2) Le propongo que _____ (no dejar) que la pereza le atrape.
- 4.3) Le recomiendo que _____.
- 4.4) Le aconsejo que _____.
- 4.5) _____.



elaboración propia



Aquí tienes un poema completo de la autoría de **Mario Benedetti**, escritor y poeta uruguayo que publicó más de ochenta libros. El autor ya falleció pero puedes verlo y escucharlo en la película "**El Lado Oscuro del Corazón**" (recitando sus poemas en alemán) y en *youtube* (recitando poemas en castellano).

Busco a alguien

Busco a alguien que me quiera,
que me sepa comprender
que me conozca realmente
y, como soy, me llegue a querer.

Alguien que me acompañe
en la risa y en el llorar
Alguien que me haga sentir
lo que valgo, lo que es amar.

Alguien que llegue a conocerme
debajo de este disfraz
que sepa mis frustraciones,
que viva mi soledad.

Alguien que entienda mi pena
o mis ganas de reír.
Alguien que me consuele
y me dé ganas de seguir.

Necesito a alguien que me brinde
compañía, alegría, amistad.
Alguien que en mí confíe
y que me enseñe a confiar.

Tal vez suene egoísta,
pero quiero a alguien para mí,
que me dé todo su tiempo
y que me enseñe a vivir.
Te quiero.

Mario Benedetti

<http://www.churchofancientways.org/spanish.html>

Busco a alguien

Busco a alguien que _____,
que _____
que _____
y, como soy, me _____.

Alguien que _____
en la risa y en el llorar
Alguien que me haga sentir
lo que valgo, lo que es _____.

Alguien que llegue a conocerme
debajo de este disfraz
que _____,
que _____.

Alguien que entienda _____
o _____.
Alguien que _____
y me dé _____.

Necesito a alguien que me brinde
_____, _____, _____.
Alguien que en mí confíe
y que me enseñe a _____.

Tal vez suene _____,
pero quiero a alguien para mí,
que me dé _____
y que me enseñe a _____.
_____.



elaboración propia

¿Eres capaz de adivinar el tema de la clase?

1



3



5



2



4



6



7



Reyes

América del Sur

China

España

Portugal

Polo Norte

África

¿Cómo se llaman estas casas?

1



3



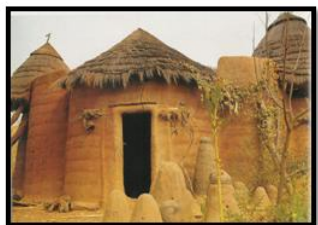
5



2



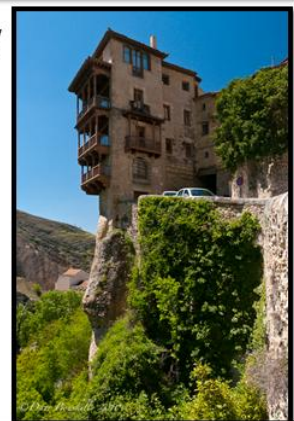
4



6



7



casas colgadas

tiendas

pagoda china

Iglú

casas de piedra

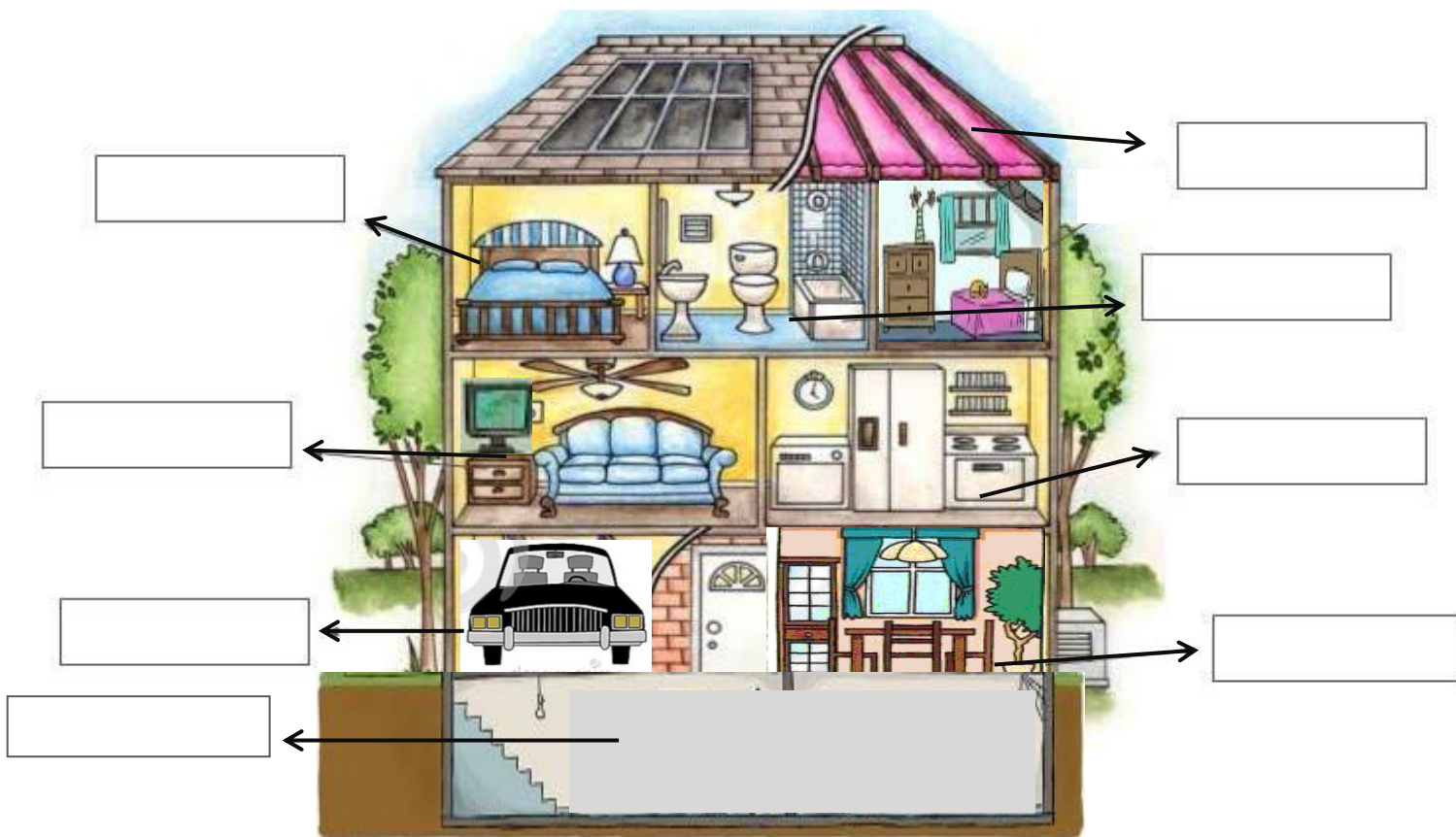
choza

castillo

La casa

1. Escribe los nombres de las partes de la casa en los rectángulos correspondientes:

- el garaje
- la habitación/ el dormitorio
- la cocina
- el cuarto de baño
- la sala de estar
- el comedor
- el sótano
- el ático



2. Ahora que ya has descubierto cómo se conjugan estos verbos rellena las 3 columnas. No te olvides de los pronombres reflexivos.

	levantarse	ducharse	vestirse
yo	me levanto	me	me
tú	te		
él	se		
nosotros	nos		
vosotros	os		
ellos	se		

¡Ojo!: Los verbos reflexivos se usan cuando la acción recae sobre el sujeto o sobre una parte de su cuerpo.
Ejemplo: Yo **me** baño. Ellas **se** duchan. Nosotros **nos** lavamos las manos.

3. Mira y completa lo que hacen Shakira, Gerard Piqué y Milán todas las mañanas:



¡Hola! **Primero**, _____ (levantarse) a las 9 y
 _____ (ducharse). **Después**, _____ (vestirse),
 vamos a la _____, desayunamos y **luego** volvemos al
 _____. Ahí _____ (lavarse) la cara y los
 dientes.

Gaturro por la mañana...



<http://mariagonzalezaguilar.net/2008/10/29/gustar/>

Por la mañana...



Gaturro

- Gaturro es un personaje creado en 1993 por el humorista argentino Cristian Dzwonik, más conocido como Nik. Gaturro es un gato marrón, con unos grandes cachetes amarillos. Es el protagonista de la tira cómica que lleva su nombre. Para comunicarse con los humanos emplea el método de Garfield, es decir, no habla sino piensa, mientras cuando habla con sus amigos animales, se le muestra hablando.

Se ha calificado a Gaturro como la perfecta mezcla entre Mafalda y Garfield, ya que se le ve hablando de política y la situación social y económica del momento, a la vez que se le ve a sí mismo manteniendo hábitos que hacen reír, como sus encuentros con Agatha, su amor imposible, o sus clases de inglés

<http://www.taringa.net/posts/humor/1312861/Gaturro-las-mejores-historietas.html>



1 - Vas a escuchar un relato dividido en 3 partes sobre la rutina diaria de Agustín. Ordena sus acciones y al final describe lo que hace durante un día normal.

Ejemplo. *Por la mañana Agustín se despierta y se levanta. Después va a la cocina y...*

Por la mañana		Por la tarde		Por la noche	
<input type="checkbox"/>	levantarse	<input type="checkbox"/>	dormir la siesta	<input type="checkbox"/>	acostarse
<input type="checkbox"/>	lavarse los dientes	<input type="checkbox"/>	estudiar	<input type="checkbox"/>	ver la tele
<input type="checkbox"/>	desayunar	<input type="checkbox"/>	comer	<input type="checkbox"/>	leer
<input type="checkbox"/>	despertarse	<input type="checkbox"/>	hacer deporte	<input type="checkbox"/>	cenar
<input type="checkbox"/>	secarse				
<input type="checkbox"/>	ducharse				
<input type="checkbox"/>	ir a trabajar				

2.1) Y tú, ¿dónde _____ los dientes? _____ los dientes en _____.

2.2) ¿Dónde _____? Me visto en _____.

2.3) ¿Dónde comes? _____.

2.4) Y ¿dónde ves la tele? _____

3. Ve el vídeo de Agustín y descubre ¿a qué hora...

	se despierta?	va al trabajo?	come?	¿Cuánto dura su siesta?	cena?	se acuesta?
En España		10:00				
En Inglaterra	6:30				18:00	
	te despiertas?	vas al colegio?	comes?	¿Echas la siesta?	cenar?	te acuestas?
Tú						

4 - Estos son algunos objetos/muebles que Agustín fotografió en la casa Milà, mientras estaba de vacaciones en Barcelona. Completa el recuadro y después di lo que hay en cada parte de la casa.

Ejemplo: *En la cocina hay un microondas, un....*

el televisor	la bañera	la cama	la mesita de noche	la lámpara	el ordenador
la silla	el lavabo	la cómoda	el microondas	la lavadora	
el espejo	el armario	la mesa	la ducha	el sofá	el horno

la cocina	el comedor	la sala de estar	el cuarto de baño	la habitación

¡Hola! Soy Agustín y estoy de vacaciones. Ayer visité una casa muy especial. ¿La conocéis?



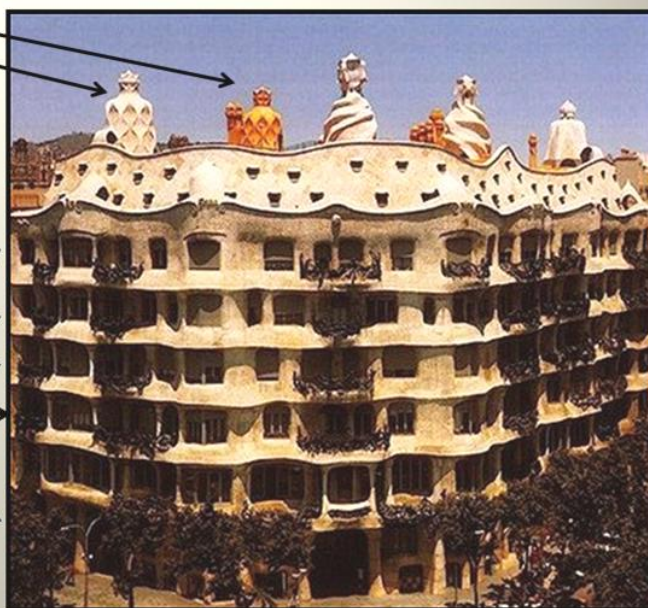
Se llama Casa Milà o La Pedrera y podéis visitarla en Barcelona.

Sus **chimeneas** son muy curiosas...



La casa tiene **seis plantas**.

Y fue construida para una sola familia...



Vista del **tejado** de la casa y de su **patio interior**

Mirad la
cantidad de
ventanas
que tiene...

E imaginad
cuantas
puertas...



Vista del cielo desde el **patio interior**
de la casa



Las partes de la casa Milà

En **la habitación** hay una **cama** y un **cuadro**.



No se ve ningún **armario**, ni las **mesitas de noche**.

A ver si lo habéis memorizado...

la cama

el cuadro

la mesita de noche

el armario



En **el cuarto de baño** hay una **bañera**, dos **lavabos**, un **inodoro** y tres **espejos**.



¿Aún os acordáis?

bañera

lavabo

inodoro

espejo



- En **la cocina** hay una lámpara, un **horno** y **armarios**.



- No se ve ninguna **lavadora**, ni un **microondas**.

A ver ahora...

horno

armarios

lavadora

microondas



- En **el comedor** hay un cuadro, una **lámpara**, una **mesa**, seis **sillas** y **armarios**.



¿Lo intentamos?

lámpara

mesa

silla



elaboración propia

1. Agustín fue de vacaciones y filmó la casa donde durmió. Mira su vídeo y roda las palabras que mejor describen la casa:

grande pequeña bonita fea luminosa sombría
oscura blanca espaciosa rústica moderna acogedora

2. **¡Qué suerte! Agustín os ha enviado, además del vídeo, un correo electrónico. Pero su ordenador tiene un virus que le hizo desaparecer algunas informaciones. Completa el texto con las palabras que están proyectadas en la pared del aula.**

Gmail ◯ ◀ ▶ 📁 ⚠ 🗑 📁 ▶ 🏷 ▶ Más ▶

Hola amigos, ¿qué tal?

¡Estoy de vacaciones en la casa del lago! **La casa es** _____ y espaciosa. **Tiene** tres _____, un comedor, una _____, un _____ y una _____ muy elegante.

Todos los días _____ a las 10h, _____ y _____. En la cocina preparo todas las comidas pero a veces como en el comedor.

Veo la tele y leo en la sala de estar.

Los dormitorios son muy luminosos, con _____ grandes y confortables. **En mi dormitorio hay** dos _____, un _____ y una cómoda de estilo _____.

¿Os gusta la casa del lago? ¡Pues a mí me encanta!

Un abrazo,
Agustín

- 3. ¡Ahora tú! Contesta a Agustín enviándole un correo en el que le describas tu casa y un poco de tu rutina diaria. Utiliza las expresiones siguientes:**

Mi casa es...

Mi casa tiene...

En mi dormitorio hay...

Todos los días...

[illegible]

La ropa

1. ¿Eres capaz de identificar estas prendas de vestir? ¡Seguro que sí! Haz la correspondencia entre las imágenes y las palabras del recuadro. Cuidado: ¡hay más palabras que imágenes!



- la camiseta • los zapatos
- la camisa • las botas
- los calcetines de rayas
- los vaqueros • el vestido
- pantalones cortos de lunares
- el abrigo • el jersey • el traje
- la bufanda • la chaqueta
- la zapatilla de deporte
- los guantes de rayas • la gorra
- la minifalda • la corbata

2. Lee las siguientes descripciones e intenta descubrir las prendas de vestir a que se refieren. ¡Ojo!: busca las respuestas en el recuadro del ejercicio anterior.

- 2.1. Prenda de vestir entera de la mujer. _____
- 2.2. Tira de seda o de otro material que se anuda o enlaza alrededor del cuello, dejando caer los extremos. Los punks y los raperos nunca la utilizan. _____
- 2.3. Prenda de vestir con cuello, botones y puños. _____
- 2.4. Prenda de vestir suelta de lana, algodón, seda o cuero que cae desde la cintura hacia abajo. Queda muy por encima de la rodilla. _____

3. Lee y completa la descripción de lo que llevan estos chicos.



3.1. ¡Hola! Mi nombre es Ana, soy **rapera** y tengo un estilo propio de vestirme. Hoy llevo una _____ gris de manga corta, unos _____ rosa muy anchos y unas _____ blancas y negras. También llevo una pulsera rosa y unos _____ sin dedos.

3.2. Soy **punk** y me llamo Ademar. Hoy me he puesto una _____ negra, una _____ roja, unos _____ a cuadros y unos _____ negros. ¿Te gusta mi cresta?



3.3. Me llamo Juan y me gusta mucho el estilo **hippie**. Por eso, además de un pañuelo en la cabeza y de las gafas de sol, llevo una _____ muy colorida y unos _____.



3.4. ¿Hola, qué tal? Pues a mí que soy **emo** me encanta llevar esta _____ negra, esta _____ estampada y esta _____ rosa.



TARJETAS TEXTO TRIBUS URBANAS (X14)



LOS RAPEROS



LOS EMO



LOS HIPPIES



LOS GÓTICOS



LOS FRIKIS



LOS PIJOS

Ideología: proclaman la paz en el mundo y el amor entre las personas, no admitiendo la violencia.

Música: les gustan el rock, el pop... y expresan sus protestas e inconformidad con el mundo a través de sus canciones.

Aspecto exterior: suelen llevar pantalones de campana, gafas redondas y camisas con muchos colores, de rayas, de lunares o con símbolos de su filosofía.

Ideología: están en contra las injusticias sociales y usan sus canciones para denunciarlas.

Música: les gustan el rap y el hip hop.

Ropa: suelen llevar chaquetas con capucha y pantalones anchos y largos, camisetas de manga corta con eslóganes y gorras coloridas. Les gustan las cadenas y los relojes.

Ideología: tímidos y apolíticos. Les gusta todo lo que tenga que ver con la oscuridad y la muerte.

Música: *rock, heavy metal.*

Aspecto exterior: se pintan la cara de blanco y los ojos de negro. Generalmente llevan ropa negra o morada, preferentemente de cuero, y botas. Les gustan los *piercings*, pulseras con pinchos, cadenas con cruces, murciélagos y arañas.

Ideología: ninguna en particular. Son adolescentes cuyo comportamiento excéntrico se sale de lo usual o aceptado por las normas sociales. Desde el año 2006 existe un "día mundial del orgullo friki", que se celebra todos los 25 de mayo.

Música: no tienen un género musical favorito.

Aspecto exterior: suelen ponerse prendas de vestir muy raras, inusuales y extravagantes, que casi no parecen ropa... Les encantan tanto las camisetas de rayas, como las de lunares, con fotografías o con eslóganes.

Ideología: no se les conoce una ideología específica pero ellos creen que son una minoría destacada que pertenece a una élite social rica y poderosa. Las otras tribus les consideran "niños de papá".

Música: toda la que esté de moda.

Aspecto exterior: están muy interesados en la estética y en la imagen. Les gusta la ropa "de marca": camisas Lacoste, vaqueros Levis, bufandas Ralph Lauren y unos zapatos carísimos...

Ideología: pacifistas, tímidos y emocionales, les gusta resaltar al máximo sus sentimientos. El mismo día pueden tener momentos de pesimismo y de euforia.

Música: estilo musical derivado del rock y punk americano.

Aspecto exterior: flequillos (mechones de cabello) largos que cubren uno de los ojos, *piercings* en los labios o nariz, ropa negra o de color rosa, pulseras y collares.

LOS HIPPIES

Ideología:

proclaman la paz en el mundo y el amor entre las personas,

no admitiendo la violencia.

Música: les gustan el rock, el pop... y expresan sus protestas e inconformidad con el mundo a través de sus canciones.

Aspecto exterior: suelen llevar pantalones de campana, gafas redondas y camisas con muchos colores, de rayas, de lunares o con símbolos de su filosofía.



LOS EMO

Ideología:

pacifistas, tímidos y emocionales, les gusta resaltar al máximo sus sentimientos. El mismo día pueden tener momentos de pesimismo y de euforia.

Música: estilo musical derivado del rock y punk americano.

Aspecto exterior: flequillos (mechones de cabello) largos que cubren uno de los ojos, *piercings* en los labios o nariz, ropa negra o de color rosa, pulseras y collares.



Tribus urbanas

LOS RAPEROS

Ideología: están en contra las injusticias sociales y usan sus canciones para denunciarlas.

Música: les gustan el rap y el hip hop.

Ropa: suelen llevar chaquetas con capucha y pantalones anchos y largos, camisetas de manga corta con eslóganes y gorras coloridas. Les gustan las cadenas y los relojes.



LOS PIJOS

Ideología: no se les conoce una ideología específica pero ellos creen que son una minoría destacada que pertenece a una élite social rica y poderosa. Las otras tribus les consideran "niños de papá".

Música: toda la que esté de moda.

Aspecto exterior: están muy interesados en la estética y en la imagen. Les gusta la ropa "de marca": camisas Lacoste, vaqueros Levis, bufandas Ralph Lauren y unos zapatos carísimos...



LOS GÓTICOS

Ideología:

tímidos y apolíticos. Les gusta todo lo que tenga que ver con la oscuridad y la muerte.

Música: *rock, heavy metal*

Aspecto exterior: se pintan la cara de blanco y los ojos de negro. Generalmente llevan ropa negra o morada, preferentemente de cuero, y botas. Les gustan los *piercings*, pulseras con pinchos, cadenas con cruces, murciélagos y arañas.



LOS FRIKIS

Ideología:

ninguna en particular. Son adolescentes cuyo comportamiento excéntrico se sale de lo usual o aceptado por las normas sociales. Desde el año 2006 existe un "día mundial del orgullo friki", que se celebra todos los 25 de mayo.

Música: no tienen un género musical favorito.

Aspecto exterior: suelen ponerse prendas de vestir muy raras, inusuales y extravagantes, que casi no parecen ropa... Les encantan tanto las camisetas de rayas, como las de lunares, con fotografías o eslóganes.



Textos adaptados de: <http://www.taringa.net/posts/noticias/16650428/9-Tribus-urbanas-que-estan-de-moda-en-2013.html> y de <http://tribusurbanascolegiovizcaya.wikispaces.com>

¿Sabías que **los Pijos** existen en casi todos los países de Latinoamérica aunque adopten distintos nombres?

En México son los **Fresas**, en Costa Rica los **Pipis**, en Perú los **Pitucos**, en el Ecuador los **Pelucones** y en Panamá los **Yeyés**... Y en Portugal, ¿cómo les llamamos?



elaboración propia

Hagamos suposiciones...



Javier



Hagamos suposiciones...



Juan



Hagamos suposiciones...



¡Ahora la realidad!

ESTÁ PASANDO >> Tensión en Crimea ETA Ana María Moix Carnaval Fallas Paço de Luçã

CADENA
SER2



EN DIRECTO >>

CARRUSEL
DEPORTIVO



PROGRAMAS | EMISORAS | **NOTICIAS** | DEPORTES | EXTRA | blogs | podcast | lo más | f t You g+

LA HISTORIA VIRAL

Ian McKellen, el falso mendigo

Famoso actor fue confundido con un mendigo

CADENA SER 14-11-2013 - 20:31 CET



El actor fue confundido con un vagabundo mientras tomaba un descanso afuera del teatro donde ensayaba Esperando a Godot, en Australia.

Votar ★★★★★

f Compartir

70

t Twitter

12

g+

0



¡Ahora la realidad!

Hace tres años un paseante de Melbourne, Australia, se encontró a un hombre mayor, de pelo blanco y cara triste, muy mal vestido, sentado en un banco y con un sombrero en la mano. Le preguntó "¿Necesitas ayuda, hermano?" y le dejó en el sombrero una moneda.

AUDIOS:

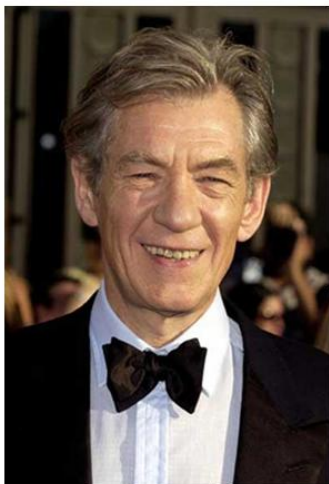
La historia viral: Ian McKellen, el falso mendigo



El hombre se quedó muy sorprendido porque **no era ningún mendigo sino Sir Ian McKellen (el actor que hizo de Gandalf en El Señor de los Anillos)**. Iba a representar 'Esperando a Godot' en el teatro estos días y en una prueba de vestuario de la obra salió a tomar el aire vestido como su personaje. Alguien lo vio, pensó que estaba pidiendo, y le dio limosna.

En su momento las fotos dieron la vuelta al mundo, McKellen contó en las entrevistas que tenía colgada en el camerino la moneda y que era su nuevo amuleto.

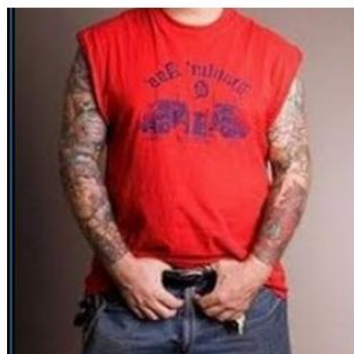
http://www.cadenaser.com/actualidad/articulo/ian-mckellen-falso-mendigo/csrsrpor/20131114csrsr_2/Tes



Ian McKellen



Hagamos suposiciones...



Profesión/ Ocupación:



¡Ahora la realidad!



Este “delincuente” podría salvarte

No juzgues por las apariencias... Evita el prejuicio.

Tarjetas - Actividad final (3x)

Oralmente, intentad explicar el significado de las frases siguientes y decid si estáis de acuerdo con ellas (o no), justificando la respuesta. Luego escribid vuestras conclusiones en unas 5 o 6 líneas.

"No es la apariencia, es la esencia. No es el dinero, es la educación. No es la ropa. Es la clase." (Coco Chanel)

Oralmente, contestad a la siguiente pregunta, explicando su significado, dando vuestra opinión y justificando la respuesta. Luego escribid vuestras conclusiones en unas 5 o 6 líneas.

"¿El hábito hace al monje?"

Oralmente, intentad explicar el significado de la frase siguiente y decid si estáis de acuerdo con ella (o no), justificando la respuesta. Luego escribid vuestras conclusiones en unas 5 o 6 líneas.

"Como te ven, te tratan."

Oralmente, intentad explicar el significado de la frase siguiente y decid si estáis de acuerdo con ella (o no), justificando la respuesta. Luego escribid vuestras conclusiones en unas 5 o 6 líneas.

"La apariencia del cuerpo es un reflejo del alma."

Oralmente, intentad explicar el significado de la frase siguiente y decid si estáis de acuerdo con ella (o no), justificando la respuesta. Luego escribid vuestras conclusiones en unas 5 o 6 líneas.

"No es oro todo lo que reluce."



<http://www.monografias.com/trabajos77/tribus-urbanas-san-luis-potosi/tribus-urbanas-san-luis-potosi.shtml>

Escola Secundária de Paredes

"Tabú Latinoamérica: tribus urbanas"Reportaje de *National Geographic*https://www.youtube.com/watch?v=stfbgn28f_A.**FRAGMENTO 1****1. Contesta verdadero (V) o falso (F) de acuerdo con el contenido del reportaje.**

- a) Una tribu urbana comparte la ideología y la estética que identifica a sus miembros.
- b) Los góticos de Latinoamérica tienen una apariencia sencilla y poco expresiva.
- c) Los punks de Argentina son personas activas y que lucharon por sus ideales.
- d) Los emos de México están perfectamente adaptados a la sociedad mexicana.

FRAGMENTO 2**2. Rodea la letra que corresponde a la opción correcta, de acuerdo con el reportaje.****2.1) Los emos de México...**

- a) ... son extravertidos y andan por la calle sin problemas ni temores.
- b) ... no lloran si son chicos porque eso les da vergüenza y les hace sentir frágiles.
- c) ... demuestran abiertamente sus sentimientos y emociones, ya sea reír o llorar.

2.2) En los años 80, los punks de Argentina...

- a) ... tenían miedo a asumir sus ideas en público debido a amenazas de muerte.
- b) ... usaron la música como un arma de expresión contra la opresión de la dictadura.
- c) ... eran rebeldes y querían cambiar el mundo usando la violencia.

2.3) Para Jéssica, la chica gótica, "femme" es...

- a) ... la versión de su otro "yo", rebelde y extravertido.
- b) ... su versión más pacífica e introvertida.
- c) ... su única forma de ser y de estar en la vida.

elaboración propia

3. Une las frases de acuerdo con lo que has escuchado en el reportaje. Escribe el número en la casilla correspondiente.

- | | | | |
|----|----------------------|-------------------------|---|
| a) | <input type="text"/> | El chico emo... | 1) ... <u>quienes</u> se visten de negro y morado. |
| b) | <input type="text"/> | La camiseta... | 2) ... <u>cuando</u> los punks se manifestaron contra la represión. |
| c) | <input type="text"/> | Argentina es el país... | 3) ... <u>donde</u> los punks son muy activos. |
| d) | <input type="text"/> | Fue en los años 80... | 4) ... <u>que</u> lleva el chico emo es lisa. |
| e) | <input type="text"/> | Jéssica es... | 5) ... <u>quien</u> lleva una araña en el pelo. |
| f) | <input type="text"/> | Los góticos son... | 6) ... <u>que</u> lleva los ojos pintados parece muy simpático. |

4. Rellena la tabla que se sigue con los pronombres relativos que encuentres en el ejercicio anterior.

Pronombres relativos referentes a...			
personas	objetos y personas	tiempo	lugar

5. Rellena los huecos con uno de estos pronombres relativos (que, quien, quienes, donde y cuando)

- a) Las botas _____ llevan los góticos suelen ser gruesas y de cuero.
- b) Este es el jardín _____ el periodista entrevistó a los chicos.
- c) Fue en verano _____ se grabó la entrevista.
- d) Los emos son _____ expresan sus emociones en público.
- e) Los pantalones _____ lleva vestidos son bonitos.
- f) México es _____ viven los emos del reportaje.
- g) Los góticos son _____ se visten de negro.
- h) 2013 fue _____ vi el reportaje por primera vez.
- i) Esta es una chica en _____ puedes confiar.
- j) Estos son los punks con _____ trabajo.

6) "Que, quien" y "quienes" pueden ser sustituidos por "el que, los que, la que, las que". Completa las frases con base en el ejemplo siguiente:

Los góticos son quienes se visten de negro. = Los góticos son los que se visten de negro.

- a) Jéssica es quien se pinta la cara de blanco y los ojos de negro.
Jéssica es _____.
- b) Los emos son quienes tienen un mechón de pelo que les cubre un ojo.
Los emos son _____.
- c) Hernández es quien representa a los emos en este reportaje.
_____.
- d) Estas chicas son quienes llevan muchos accesorios.
_____.



¡Hola a todos! Vais a participar en un concurso de escritura promovido por *National Geographic*. Observad la imagen y cread "La más improbable historia de vida". Al final, solo el grupo más original puede salir vencedor... ¿Será el vuestro?

Este hombre podría llamarse Iván y podría haber salido de un concierto de su grupo de rock favorito. También podría tener una novia punk y trabajar en una asociación de ayuda a los excluidos de la sociedad... Sin embargo, nada de esto corresponde a la realidad, ya que la suya es "La más improbable historia de vida"... y vosotros, ¡vais a contarla!

¡La más improbable historia de vida!

Este es _____. _____ fue donde nació. A los quince años, el chico de quien hablamos _____

[illegible]

y es por eso que la suya es ¡"la más improbable historia de vida!".

¡Hola a todos! Vais a participar en un concurso de escritura promovido por *National Geographic*. Observad la imagen y cread "La más improbable historia de vida". Al final, solo el grupo más original puede salir vencedor... ¿Será el vuestro?

Este chico podría llamarse Joaquín y podría ser el típico pijo. También podría tener un coche de lujo para irse a trabajar a una gran empresa, de la cual sería el presidente y podría haber sido muy feliz al lado de su novia, llevando una vida muy conservadora... Sin embargo, nada de esto corresponde a la realidad, ya que la suya es "La más improbable historia de vida... y vosotros, ¡vais a contarla!



¡La más improbable historia de vida!

Este es _____. _____ fue donde nació. A los quince años, el chico de quien hablamos _____.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

_____ y es por eso que la suya es ¡"la más improbable historia de vida!"

¡Hola a todos! Vais a participar en un concurso de escritura promovido por *National Geographic*. Observad la imagen y cread "La más improbable historia de vida". Al final, solo el grupo más original puede salir vencedor... ¿Será el vuestro?

Este chico podría llamarse José y podría haber salido de un concierto de su grupo de rock favorito. También podría tener una novia gótica y trabajar en una tienda de productos esotéricos... Sin embargo, nada de esto corresponde a la realidad, ya que la suya es "La más improbable historia de vida"... y vosotros, ¡vais a contarla!



¡La más improbable historia de vida!

Este es _____. _____ fue donde nació. A los quince años, el chico de quien hablamos _____

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

y es por eso que la suya es ¡"la más improbable historia de vida!"

Esta chica podría llamarse María y podría ser una chica emo como muchas otras. También podría tener un novio emo, muy simpático (aunque siempre deprimido) y lo más probable sería que trabajara en una peluquería, ya que siempre le gusta tener arreglado el pelo... Sin embargo, nada de esto corresponde a la realidad, ya que la suya es "La más improbable historia de vida"... y vosotros, ¡vais a contarla!

Esta es _____. _____ fue donde nació. A los quince años, la chica de quien hablamos _____.

[illegible]

elaboración propia

Tabla para la evaluación de las historias

Al final de la lectura de cada historia, evalúadla señalando con una cruz la descripción que creéis que más se adecua.

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 7
Historia muy original, coherente y bien escrita.							
Historia original aunque no siempre coherente y con algunos errores.							
Historia poco original, poco coherente y con bastantes errores.							

Para nosotros, el vencedor es el grupo _____.

Tabla para la evaluación de las historias

Al final de la lectura de cada historia, evalúadla señalando con una cruz la descripción que creéis que más se adecua.

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 7
Historia muy original, coherente y bien escrita.							
Historia original aunque no siempre coherente y con algunos errores.							
Historia poco original, poco coherente y con bastantes errores.							

Para nosotros, el vencedor es el grupo _____.

elaboración propia



<http://www.taringa.net/posts/info/16254127/Te-Diste-Cuenta.html>

2



http://cinecam.files.wordpress.com/2009/01/simpson_cine1.jpg

3

El cine

1. ¿Eres capaz de descubrir estos géneros cinematográficos? Forma las palabras que los designan, añadiendo las informaciones contenidas en el recuadro.

-ma ficción co- -mación -mental ac- -dia do- -rror poli-

a) ____ción

b) te _____

c) dra _____

d) ani _____

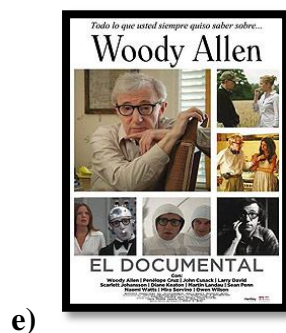
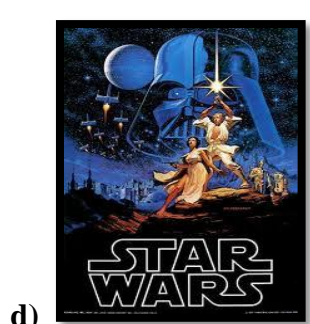
e) _____me _____

f) _____ciaca

g) _____cu _____

h) ciencia _____

2. Ahora haz corresponder cada género a cada uno de los siguientes carteles.



3. Señala con una cruz los sentimientos o emociones que cada uno de estos géneros cinematográficos te suelen hacer sentir.

Las películas...	Me encantan/ Me gustan.	No me gustan.	Me hacen reír.	Me hacen llorar.	Me dan miedo.
de ciencia ficción					
de animación					
de drama					
de terror					
de acción					
de comedia					
documentales					
policiacas					

4. Lee estas frases, descubre las diferencias y completa la regla:

ANEXO 23b

(A mí) me da miedo esta película de terror. (A mí) me da miedo hablar en público.

(A mí) me dan miedo estas películas de terror.

(A mí)	—	}	da miedo gusta encanta fascina divierte	+	_____
(A ti)	te				_____
(A él/ ella)	le				_____
(A nosotros)	—				_____
(A vosotros)	os				_____
(A ellos)	les				

(A mí)	me	}	dan miedo gustan encantan fascinan divierten	+	_____
(A ti)	—				
(A él)	le				
(A nosotros)	nos				
(A vosotros)	—				
(A ellos)	les				

5. Elige la palabra correcta y completa los siguientes huecos.

- a) A mis hermanos les _____ (gusta/ gustan) las películas de ciencia ficción.
b) Me _____ (encanta/ encantan) la actriz Penélope Cruz.
c) A nosotros _____ (nos/ os) dan miedo los fantasmas.
d) A ti _____ (me/ te) _____ (divierte/ divierten) la última comedia de Pedro Almodóvar.

6. Une estas tres columnas de modo que formes cuatro frases completas y correctas. ¡Ojo! Hay varias posibilidades distintas.

A mí
A ti
A Manuel
A mis hermanas

os hace llorar
le gustan
me encanta
les dan miedo
te fascina
nos da risa

las alturas.
los malos actores.
las comedias.
la banda sonora.
un fantasma.
la comedia.

7. Y en la vida real, ¿qué sientes cuando piensas en...

- ... la montaña rusa? _____
... los helados de chocolate? _____
... las fiestas con tus amigos? _____
... una comedia divertida? _____
... arañas? _____



El cine español

¿Serás un cinéfilo? ¿Qué sabes sobre el 7º arte español?
¡Contesta a la siguientes preguntas y descúbrelo! Al final,
sumarás 5 puntos por cada respuesta correcta.



1. Penélope Cruz es...

- a) una cantante española
- b) una actriz española
- c) una bailarina de flamenco
- d) una presentadora de televisión

2. En España la mayoría de las películas se ven...

- a) dobladas
- b) subtituladas
- c) en versión original
- d) no tengo ni idea

3. Pedro Almodóvar es...

- a) un director de cine español
- b) un actor español
- c) un compositor español
- d) no tengo ni idea

4. Antonio Banderas es...

- a) un músico español
- b) un cantante español
- c) un actor español
- d) un guionista español

5. Los premios Goya son...

- a) premios españoles de cine
- b) premios españoles de televisión
- c) premios españoles de música
- d) no tengo ni idea

El cine español

¿Serás un cinéfilo? ¿Qué sabes sobre el 7º arte español?
¡Contesta a la siguientes preguntas y descúbrelo! Al final,
sumarás 5 puntos por cada respuesta correcta.



1. Penélope Cruz es...

- a) una cantante española
- b) una actriz española
- c) una bailarina de flamenco
- d) una presentadora de televisión

2. En España la mayoría de las películas se ven...

- a) dobladas
- b) subtituladas
- c) en versión original
- d) no tengo ni idea

3. Pedro Almodóvar es...

- a) un director de cine español
- b) un actor español
- c) un compositor español
- d) no tengo ni idea

4. Antonio Banderas es...

- a) un músico español
- b) un cantante español
- c) un actor español
- d) un guionista español

5. Los premios Goya son...

- a) premios españoles de cine
- b) premios españoles de televisión
- c) premios españoles de música
- d) no tengo ni idea



_____, _____ y _____

2. ¿Eres capaz de completar la tabla siguiente utilizando las palabras del recuadro? ¡Seguro que sí!

divertidos	vampiros	ciencia ficción	director	acción
polémicos	actriz/actor	comedia	protagonista	extraterrestres
guionista	brujas	asustadores	animación	exuberantes

Profesiones de cine	Géneros cinematográficos	Personajes	Descripción de personajes
		<i>duendes</i>	

3. Ahora utiliza las palabras de los ejercicios 1 y 2 para completar las siguientes frases sobre Pedro Almodóvar, Penélope Cruz, Antonio Banderas y los premios Goya.

- Pedro Almodóvar es un _____ de cine español conocido por dirigir de forma magnífica a los actores.
- La _____ es un género cinematográfico que le encanta a este director, ya que es una persona alegre y divertida.
- Antonio Banderas es un _____ español que dio vida a personajes muy variados: un médico, un vampiro e incluso un enmascarado llamado Zorro.
- Los _____ son el actor y/o la actriz principal de una película, pieza de teatro o musical.
- El _____ es la persona que escribe el guion de una película.
- A Antonio Banderas le han puesto unos dientes falsos y puntiagudos porque en una película hace el papel de un _____, un personaje malo y _____.
- Penélope Cruz probablemente es la _____ española más conocida internacionalmente. En España se la considera una "chica Almodóvar" ya que participó en algunas de sus películas.
- El cortometraje "El vendedor de humo" fue el ganador del Premio _____ del Mejor Cortometraje de Animación (2013).



*Premio Goya 2013
Mejor Cortometraje de Animación*

El protagonista



El vendedor de humo

Premio Goya Mejor Cortometraje de Animación 2013

Vas a ver un cortometraje de animación elaborado por un grupo de alumnos de la escuela de cine Primer Frame bajo la orientación de su profesor, el **director español de cine Jaime Maestro**. Si te gusta, puedes verlo en casa. Búscalo en <https://www.youtube.com/watch?v=dwWqMgddes4>.

1. EL PROTAGONISTA

1.1. Este personaje está envuelto en misterio... ¿Quién será? y ¿qué hace? **Observa las imágenes y señala con una cruz las opciones que te parecen correctas. Si tienes otras ideas, añádelas a la tabla.**



Creo que el protagonista es...

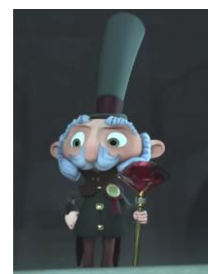
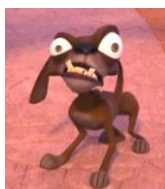
un ladrón	<input type="checkbox"/>	bonito	<input type="checkbox"/>	simpático	<input type="checkbox"/>
un príncipe	<input type="checkbox"/>	feo	<input type="checkbox"/>	antipático	<input type="checkbox"/>
un ilusionista	<input type="checkbox"/>	delgado	<input type="checkbox"/>	honesto	<input type="checkbox"/>
un vendedor	<input type="checkbox"/>	elegante	<input type="checkbox"/>	mentiroso	<input type="checkbox"/>
un charlatán	<input type="checkbox"/>	gordo	<input type="checkbox"/>	entrometido	<input type="checkbox"/>

y que...

hace magia	<input type="checkbox"/>
engaña a las personas	<input type="checkbox"/>
vende sueños	<input type="checkbox"/>
roba dinero	<input type="checkbox"/>
busca a una princesa	<input type="checkbox"/>

2. LOS OTROS PERSONAJES

2.1. ¿Quiénes serán? Observa las imágenes y une la información de las dos columnas escribiendo el número correcto en la casilla correspondiente.



- a) un perro
- b) un niño
- c) el dueño
- d) una anciana
- e) dos señoras
- f) el alcalde (presidente)

- 1. divertido
- 2. malhumorada
- 3. pequeño, feo y con los dientes torcidos
- 4. muy simpáticas
- 5. del perro
- 6. del pueblo

elaboración propia

3. LA HISTORIA/ EL ARGUMENTO

3.1. Ve el cortometraje con atención y ordena las imágenes, escribiendo los números de 1 a 9 en el cuadro que le corresponde.



3.2. Ahora haz corresponder cada una de estas frases a la imagen correspondiente, de modo que puedas contar la historia. El primer ejemplo ya está hecho.

	De un momento a otro, el cielo se oscurece. Rayos y truenos anuncian una tempestad.
	Primero hace magia y ofrece un ramillete de rosas azules a una anciana muy malhumorada.
	¡Qué alegría! Todos están contentos y el vendedor es cada vez más rico: su baúl está lleno de monedas de oro... ¡Un verdadero tesoro!
1	El vendedor de humo llega a un pueblo pequeño y distante.
	Luego transforma a un perro feo y pequeño en otro grande y feroz.
	A continuación transforma dos cestos de paja de dos señoras del pueblo en dos bolsos femeninos.
	Después transforma una rama de un árbol en un fantástico avión de juguete y se lo regala a un niño.
	El vendedor parece asustado. Para la música y empieza a arreglar sus cosas para irse de allí. Algo malo va a pasar...
	Y convierte las ropas viejas y oscuras de la anciana malhumorada en un bonito vestido rosa.

¡Qué rápido eres!

Si ya has terminado la escritura de tu texto, observa el cartel del cortometraje *El vendedor de humo*. Completa su ficha técnica y su sinopsis con las palabras del recuadro siguiente.

sueños	animación	dinero	pueblo
El vendedor de humo	ambulante	fantasear	



Título: El vendedor de humo

Director de cine: Jaime Maestro y sus alumnos

Género: animación

Protagonistas: animaciones

Sinopsis:

Un vendedor ambulante llega al pueblo ofreciendo una extraordinaria mercancía: hacer realidad los sueños de sus habitantes, eso sí, por una módica cantidad de dinero. Pero los lugareños no tienen tiempo para fantasear, más ocupados en sus quehaceres.

Adaptado de <http://elvendedordehumo.com/cortometraje.html>

Ahora descubre los 9 errores que hay en este resumen de la historia, ¡subráyalos y corrígelos! Busca las palabras que necesitas en el ejercicio 3.2 de la ficha de trabajo "El vendedor de humo".

Esta es la historia de un vendedor que llega a una gran ciudad un pueblo pequeño donde vive una anciana muy simpática malhumorada. El vendedor le ofrece un collar de piedras preciosas de color amarillo ramillete de rosas azules pero ella no se muestra interesada. Cuando el príncipe vendedor ve a un niño jugando con una rama de un árbol, decide transformarla en un coche avión de juguete. Luego todo el pueblo parece interesarse por el protagonista de esta historia: la anciana malhumorada le pide que transforme sus ropas nuevas viejas en un vestido verde rosa; un hombre le pide que transforme a su perro grande y feroz pequeño y feo en otro pequeño y feo grande y feroz; y dos señoras le piden que sus cestas de paja sean sustituidas por dos bolsos femeninos.

elaboración propia

Tabla de autoevaluación que iréis rellenar en la próxima clase

elaboración propia



¿Qué opinas sobre los finales del cortometraje?

1. Evalúa tu trabajo realizado en parejas. Escribe sí o no en la casilla correspondiente.

	¿Trabajamos siempre los 2?	¿Inventamos un problema?	¿Inventamos una solución?	¿Inventamos un final?	¿El texto es coherente?
Nuestro trabajo					

2. ¿Cuántas respuestas positivas tienes? _____

3. Escucha los finales que tus compañeros crearon para el corto y rellena la tabla dando tu opinión sobre ellos. Lee el ejemplo y utiliza las ayudas que están en los dos recuadros.



Me ha encantado...
Me ha gustado...
No me ha gustado mucho...
Me ha dado risa...

porque

... es muy original.
... es trágico.
... es divertido.
... es poco original.
... no tiene lógica.
... está inacabado.

Ejemplo: Me ha encantado porque es divertido.

Grupo 1	porque
Grupo 2	porque
Grupo 3	porque
Grupo 4	porque
Grupo 5	porque
Grupo 6	porque
Grupo 7	porque
Grupo 8	porque
Grupo 9	porque
Grupo 10	porque
Grupo 11	porque
Grupo 12	porque

4. ¿Cuál es tu preferido? El del grupo _____, porque es el más _____.

elaboración propia

Inquérito

Este inquérito é dirigido aos alunos de Espanhol que frequentam a Escola Secundária de Paredes no ano letivo 2013/2014. Tem como principal objetivo a recolha de informação sobre a inclusão de aspetos culturais na aula de Espanhol (como língua estrangeira) e realiza-se no âmbito do "Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º ciclo do ensino básico e secundário", da FLUP.

GRUPO I

(Eu, a língua espanhola e a cultura)

Lê atentamente as seguintes perguntas e desenha um círculo à volta da(s) letra(s) que melhor descrevem o que se passa contigo.

1. Por que é que decidiste estudar Espanhol?

- a) porque gosto la língua
- b) porque os espanhóis são simpáticos
- c) porque quero poder entender o que dizem artistas, cantores e atores em concertos, filmes ou séries de televisão em espanhol
- d) porque tenho curiosidade de descobrir coisas novas sobre Espanha e os países da América Latina
- e) porque é mais fácil aprender Espanhol do que inglês ou francês
- f) outro motivo. Qual?: _____

2. A língua espanhola é...

- a) muito fácil de aprender
- b) relativamente fácil de aprender
- c) difícil de aprender

3. Achas mais fácil aprender espanhol do que aprender inglês ou francês?

- a) Sim
- b) Não

4. O que consideras mais importante numa aula de Espanhol?

- a) realizar exercícios de gramática
- b) aprender vocabulário novo
- c) escrever textos
- d) descobrir coisas novas sobre as pessoas e os países onde se fala espanhol
- e) manter diálogos em espanhol com os colegas

5. É importante comparar a nossa cultura e a de pessoas de outros países na aula de Espanhol...

- a) porque nem sempre o que é nosso é o melhor.
- b) porque isso nos permite exercitar diálogos em espanhol.
- c) porque assim podemos aprender e treinar as regras básicas de um debate
- d) porque assim aprendemos a respeitar as diferenças e ficamos mais tolerantes.

6. Quais de estas opções associas a cultura? (podes rodear mais do que uma opção)

- | | | | |
|---------------|--------------|-----------------|---------------------|
| a) monumentos | b) cidades | c) estrangeiros | d) jornais |
| e) livros | f) cinema | g) comida | h) horários |
| i) costumes | j) tradições | l) vestuário | m) festas populares |

7. Gostas de tratar temas de cultura na aula de Espanhol?

- a) Sim
- b) Não

8. Porquê? _____

9. Quando pensas em Portugal e nos portugueses pensas em...

10. Escolhe a opção que te parece mais correta para completar a seguinte frase:

O fado é um género musical que...

- a) agrada a todos os portugueses b) agrada à maioria dos portugueses c) agrada a uma minoria de portugueses

GRUPO III
(Espanha e os espanhóis)

11. Quando pensas em Espanha e nos espanhóis pensas em...

12. Escolhe a opção que te parece mais correta para completar a seguinte frase:

A tourada é uma tradição espanhola que...

- a) agrada a todos os espanhóis b) agrada a alguns espanhóis c) agrada a uma minoria de espanhóis

GRUPO IV
(Análise intercultural: os portugueses, os espanhóis e os povos da América Latina)

13. Utiliza palavras contidas nesta caixa para completar as frases seguintes:

simpáticos	antipáticos	trabalhadores	preguiçosos	alegres	tristes
faladores	calados	brancos	mestiços	racistas	pacifistas

13.1. Os portugueses são _____ e _____.

13.2. Os espanhóis são _____ e _____.

13.3. Os povos da América Latina que falam espanhol são _____ e _____.

14. Rodeia a letra correspondente segundo aches que as seguintes frases descrevem os portugueses, os espanhóis ou os dois povos em questão.

- | | | | |
|--|----------------|--------------|------------|
| 14.1) geralmente falam bastante alto | a) portugueses | b) espanhóis | c) os dois |
| 14.2) na maioria das vezes, gesticulam muito com as mãos | a) portugueses | b) espanhóis | c) os dois |
| 14.3) regra geral, dizem alguns palavrões | a) portugueses | b) espanhóis | c) os dois |
| 14.4) por vezes atiram lixo para o chão | a) portugueses | b) espanhóis | c) os dois |
| 14.5) quase sempre gostam de ajudar os seus amigos | a) portugueses | b) espanhóis | c) os dois |
| 14.6) geralmente são hospitaleiros e simpáticos | a) portugueses | b) espanhóis | c) os dois |
| 14.7) a maioria adora futebol | a) portugueses | b) espanhóis | c) os dois |
| 14.8) alguns gostam de touradas | a) portugueses | b) espanhóis | c) os dois |
| 14.9) nem todos gostam de paella/arroz de marisco | a) portugueses | b) espanhóis | c) os dois |
| 14.10) alguns acham as touradas um espetáculo violento | a) portugueses | b) espanhóis | c) os dois |

